

Desenvolvimento da competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século XXI - o caso dos manuais de português língua estrangeira

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Martinho

Ana Catarina Leiria de Mendonça Coutinho de Castro
Lisboa, Outubro de 2007

RESUMO

Neste trabalho procura-se defender o facto de, no actual contexto de afirmação da chamada “sociedade cognitiva” e da necessidade de se promover uma “educação ao longo da vida”, a competência de aprendizagem e a promoção da autonomia dos alunos, serem competências chave que devem ser desenvolvidas, transversalmente, por várias disciplinas.

Neste sentido, procura-se sublinhar o facto de, no âmbito do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, esta mudança se concretizar mediante a conciliação entre uma *abordagem comunicativa* e uma *abordagem de desenvolvimento da autonomia*.

Defende-se também que a promoção da autonomia depende do recurso a metodologias que promovam o exercício da auto-regulação da aprendizagem, processo em que o manual escolar pode desempenhar um papel importante se for elaborado de modo a propiciar tais competências, preferencialmente, de forma complementar, com outros recursos educativos.

Assim, e com o objectivo de verificar, em particular, o potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem foram seleccionados manuais actuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira e/ou segunda, e aplicados dois guiões de análise, com diferente grau de especificidade.

Foi possível concluir que os actuais manuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira *não revelam potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos*, verificando-se também uma focalização quase exclusiva em competências estritamente comunicativas, em detrimento de competências gerais.

Defende-se, fundamentalmente, uma nova abordagem na concepção futura de manuais didácticos dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira e/ou segunda, como se verifica já para outras línguas, de modo a produzir instrumentos de trabalho que contribuam, efectivamente, para o desenvolvimento da competência de aprendizagem e autonomia dos alunos.

SUMMARY

The goal of this research is to defend the fact that, in the emerging “cognitive society”, the learning competence and the development of students’ autonomy are crucial abilities that must be promoted, transversally, by several disciplines.

In this direction, it is looked to underline the fact that, in foreign language learning, this change can be operated by the conciliation between a communicative approach and the development of the autonomy. One also defends that the promotion of autonomy depends on methodologies that promote the exercise of self-regulation, process where the school book can play an important role, if elaborated in order to propitiate such abilities, preferential, of complementary form, with other educative resources. Thus, this research aimed to verify the potential of the learning competence development revealed by two recent manuals designed for learning Portuguese as foreign language (and/or second), through the application of two analysis’ scripts, with different degree of focus.

It was possible to conclude that the manuals do not disclose any potential of learning competence development.

It is, therefore, defended a new approach in the future conception of manuals for learning Portuguese as foreign language, in order to produce work instruments that contribute, effectively, for the development of the autonomy of the pupils.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Wolfgang Mackiewicz, Director do Centro de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, pela disponibilidade e incentivo,

À Prof. Dr.^a Giovanna Tassinari, investigadora do Centro de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras da Universidade Livre de Berlim, pelas sugestões e companheirismo,

À Prof. Dr.^a Ana Maria Martinho pelo apoio, compreensão e amizade,

À minha família e amigos.

ÍNDICE

RESUMOS.....	II
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE.....	V
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I – O ESPAÇO EUROPEU DE CONHECIMENTO.....	12
1.1. O actual contexto europeu.....	13
1.2. A aprendizagem ao longo da vida.....	14
1.3. As novas competências-chave.....	16
1.4. A “cultura da mobilidade” e a aprendizagem de línguas na Europa.....	20
1.4.1. O papel das Universidades na construção da sociedade do conhecimento.....	21
1.5. O multilinguismo.....	25
CAPÍTULO II- A HISTÓRIA RECENTE DA INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA	27
2.1. Duas décadas:1950 e 1960.....	29
2.1.1. Abordagens baseadas na Gramática Universal.....	32
2.2. A década de 1970.....	34
2.3. A década de 1980.....	36
2.3.1. Abordagens cognitivas.....	37
2.3.1.1. Estilos de aprendizagem.....	39
CAPÍTULO III – COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM: UMA EXIGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	41
3.1. O desenvolvimento de competências.....	42
3.2. A autonomia da aprendizagem.....	46
3.2.1. Competências necessárias à comunicação.....	49
3.2.1.1. A competência de aprendizagem.....	51
3.3. O conceito de “aprender a aprender”.....	53
3.4. A aprendizagem auto-regulada e o uso de estratégias de aprendizagem.....	56
3.4.1. Estratégias de aprendizagem: acepções.....	59
3.4.1.1. Inventário de estratégias de aprendizagem.....	61
3.4.2. O ensino de estratégias de aprendizagem.....	79
3.4.3. Selecção de estratégias de aprendizagem a ensinar.....	81
3.4.4. O papel do professor.....	83
CAPÍTULO IV – O MANUAL ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁCTICO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	88
4.1. Recursos didácticos para a aula de Língua Estrangeira.....	88
4.2. O manual como recurso didáctico.....	90

CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
5.1. Perspectivas de análise de manuais didácticos.....	94
5.2. Apresentação de guiões de análise de manuais didácticos.....	95
5.2.1. Objectivos do primeiro guião de análise.....	96
5.2.2. Objectivos do segundo guião de análise.....	99
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS GUIÕES DE ANÁLISE.....	104
6.1. Resultados da aplicação do primeiro guião de análise.....	105
6.1.1. Âmbito descritivo.....	105
6.1.2. Qualidade da informação.....	107
6.1.3. Selecção e lógica de estruturação de conteúdos.....	108
6.1.4. Estratégias didácticas modeladas.....	110
6.1.5. Modelos de aprendizagem/pedagógico subjacente.....	111
6.1.6. Modelo de avaliação proposto e modelo de profissionalidade implícito.....	112
6.2. Resultados da aplicação do segundo guião de análise.....	113
CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO.....	118
ANEXO 1- Inventário de estratégias de aprendizagem de língua.....	126
ANEXO 2 -Resultados da aplicação do primeiro guião de análise (manual A).....	129
ANEXO 3- Resultados da aplicação do primeiro guião de análise (manual B).....	139
ANEXO 4- Número de actividades colectivas/Número e tipo de actividades sem recurso a lápiz e papel (manual A e B).....	149
ANEXO 5- Guião de análise do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem do manual.....	150
BIBLIOGRAFIA.....	151

“Almost every society worthy of the name has counted independence of thought and action its highest ideals.”

(Riley, 1985:171)

INTRODUÇÃO

A importância que a proliferação da informação e do conhecimento têm vindo a assumir nas sociedades contemporâneas¹ exerce grande influência no domínio educativo, nomeadamente ao nível dos processos de ensino/aprendizagem e da concepção de recursos e metodologias utilizados para a sua operacionalização.

De facto, face às mudanças verificadas na sociedade, não restam dúvidas de que os sistemas educativos se vêem confrontados com a necessidade de evoluir, sobretudo, no que diz respeito a “*concepções manifestamente desajustadas das necessidades actuais*” (Fernandes, 2000:43) em áreas tão essenciais como o currículo, os métodos e o tipo de aprendizagens que propiciam.

Paralelamente, têm sido definidos diversos objectivos comuns para o futuro dos sistemas de educação e de formação europeus,² de modo a melhorar o nível geral de qualificação e de competitividade dos cidadãos e a concretizar a meta estratégica definida para a Europa:

"tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social".³

Esta situação tem estimulado vários tipos de reflexão e conduzido à implementação de medidas destinadas, nomeadamente, a prolongar a educação e a *formação ao longo (ou*

¹ Também designada “sociedade do conhecimento” ou “sociedade cognitiva” e em que a importância do conhecimento e da informação têm tendência a “se sobrepor” a uma economia assente em produtos materiais” (Fernandes, 2000:27).

² Cf. Relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos" [5680/01 EDU - Não publicado no Jornal Oficial].

³ Cf. Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência (23/24 de Março de 2000)

*através) da vida,*⁴ e à articulação dos sistemas de educação e de formação europeus, de modo a evitar que ocorram situações de exclusão (Fernandes, 2000).

No actual quadro de mudança, a necessidade de aquisição por parte dos cidadãos europeus de competências, que lhes permitam tirar partido das vantagens da sociedade do conhecimento mas também fazer face aos seus desafios, é mais central do que nunca e levou mesmo o Conselho Europeu de Lisboa a reiterar que a aprendizagem ao longo da vida é uma *componente básica do modelo social europeu*.⁵

Consequentemente, ao nível dos vários países europeus, os programas de educação têm sido objecto de várias medidas que reflectem a alteração de prioridade, que deixou de ser a *transmissão de conhecimentos* e passou a ser o *desenvolvimento de competências transferíveis*, que equipem os jovens para a vida adulta e para a aprendizagem ao longo da vida.

Entre estas competências destacam-se, no presente trabalho, a *capacidade de saber gerir a própria aprendizagem*, bem como o *domínio de línguas estrangeiras*, ambas consideradas competências chave na educação do novo século,⁶ como se verá ao longo deste trabalho.

De facto, o multilinguismo⁷ é actualmente entendido como um valor fundamental da Europa e constitui um dos aspectos que a tornam única e contribuem para a sua riqueza cultural e social. Contudo, esta realidade implica também a promoção do entendimento e conhecimento mútuos e exige uma melhoria das competências linguísticas na Europa, um

⁴ Este conceito será clarificado no capítulo II deste trabalho.

⁵ Cf. Comissão das comunidades europeias, “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” – comunicação da Comissão; Bruxelas, 2001.

⁶ Cf. Comissão das Comunidades Europeias, *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências – chave para a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas, 2005. COM(2005)548 final.

⁷ “O conceito do multilinguismo designa, ao mesmo tempo, a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica” in Comunicação da Comissão, de 22 de Novembro de 2005 - Um novo quadro estratégico para o multilinguismo [COM(2005) 596 final - Não publicada no Jornal Oficial].

objectivo fundamental no esforço para melhorar as aptidões e competências da população, no quadro da estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego.⁸

Por outro lado, no campo da educação, as teorias psicológicas da aprendizagem orientam-se cada vez mais para modelos segundo os quais o conhecimento resulta de uma interacção entre a informação apresentada e a experiência anterior do sujeito, motivando o surgimento de novos tópicos de reflexão, nomeadamente sobre a reformulação do papel do aluno e a necessidade de desenvolvimento de competências de aprendizagem como forma de promover a sua autonomia (Almeida: 2005).

A opção por uma pedagogia autonomizante parece representar, assim, um alargamento dos objectivos e conteúdos⁹ de ensino/aprendizagem que, no campo das línguas, se passam a desdobrar, por um lado, na *competência comunicativa* e, por outro, na *competência de aprendizagem*.

De facto, estudos sobre aprendentes de línguas estrangeiras bem sucedidos indicam que eles se diferenciam daqueles que não obtiveram sucesso porque desenvolveram uma série de estratégias de aprendizagem que são seleccionadas e utilizadas de acordo com cada actividade, situação e necessidade (Williams & Burden, 1997:146).

O desenvolvimento da consciência metacognitiva parece, assim, fomentar a autonomia do aluno e aumentar a possibilidade de eficácia na aprendizagem.

Perante esta situação, e a necessidade de se promover uma “educação ao longo da vida”, impõe-se reflectir sobre as transformações que se devem realizar nos processos de ensino/aprendizagem.

⁸ Cf. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões relativa à imigração, à integração e ao emprego /* COM/2003/0336 final */

⁹ Segundo Coll e colaboradores (1998:12) os conteúdos são “um conjunto de conhecimentos ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerada essencial para o desenvolvimento e socialização” sendo o professor um facilitador deste processo, subdividindo-se em conteúdos procedimentais, atitudinais e conceptuais, que serão analisados no capítulo V, deste trabalho.

Assim, e partindo do princípio de que o *conhecimento de línguas* e a *competência de aprendizagem* são competências chave na sociedade do conhecimento e que devem ser trabalhadas conjuntamente (Veiga Simão, 2002); considerando também que o manual didáctico pode desempenhar um papel complementar bastante importante num processo de aprendizagem autonomizante (o que é já reconhecido na elaboração de instrumentos equivalentes destinados ao ensino/aprendizagem de outras línguas),¹⁰ pretende este trabalho reflectir sobre os critérios que devem nortear a elaboração de manuais deste tipo e analisar o espaço que é, actualmente, reservado ao desenvolvimento da competência de aprendizagem em manuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira.

Paralelamente, pretende-se contribuir para o aprofundamento crítico do conceito de “aprender a aprender”, entendido como “*capacidade de se iniciar e prosseguir uma aprendizagem*”¹¹, uma das definições mais divulgadas em didáctica (também da língua estrangeira) e orientadora de diversos estudos (principalmente realizados sob a tutela do Conselho da Europa), a partir da recolha de referenciais actuais nesta área que ajudem a perspectivar a necessidade de uma pedagogia deste tipo.

¹⁰ Cf. Vejam-se os exemplos dos manuais dirigidos ao ensino/aprendizagem do alemão e do francês como língua estrangeira : Perlnann, M. et al.(2006), *en neu – deutsch als fremdsprache*, Hueber Verlag; e Pons, S. et al. (2006), *Alter Ego – méthode de français- Guide pédagogique*, Halchette, Paris.

¹¹ Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

Clarificação de conceitos usados

Tendo em conta a variedade de conceitos existente na literatura publicada sobre aprendizagem de línguas pretende-se, neste momento, esclarecer o sentido com que serão usados ao longo deste trabalho, tendo sobretudo por base um artigo escrito por Rebecca Oxford (1992: 197-216) sobre esta matéria.

Neste trabalho o termo *língua-alvo* refere-se, simplesmente, à língua de aprendizagem, quer seja uma língua segunda ou língua estrangeira.

O conceito *aprendizagem de uma língua estrangeira* será usado para referir exclusivamente uma situação em que a língua-alvo não é falada na comunidade local; e o de “aprendizagem de língua segunda” para referir a situação de aprendizagem de uma língua falada na comunidade. Por fim, o conceito *aprendizagem de língua não materna* pretende cobrir ambas as situações (aprendizagem de língua estrangeira e de língua segunda).

No que diz respeito às traduções para português de citações em inglês, optou-se por recorrer à tradução sempre que se considerou que poderia facilitar a compreensão e fluidez do texto, e manter a versão original, sempre que a tradução para português nos parecia desvirtuar o sentido original do texto.

I. O Espaço Europeu de conhecimento

Neste capítulo procurar-se-á reflectir sobre algumas alterações que têm condicionado o surgimento de novas necessidades e conduzido a uma redefinição de competências a desenvolver pelos cidadãos europeus.

Neste sentido, serão referidos alguns documentos oficiais que, no actual quadro de mudança, são unânimes em reconhecer a *aprendizagem de línguas estrangeiras* e o *desenvolvimento de competências de aprendizagem* como competências chave no novo contexto europeu.

Analisar-se-á, em particular, a importância que é dada à *aprendizagem de línguas na Europa*, por se entender que proporciona às pessoas uma compreensão mais profunda da sua própria cultura e de outras, para além de aumentar a sua mobilidade e de melhorar as suas perspectivas de emprego.

Serão também descritas algumas medidas tomadas no sentido de promover a aprendizagem de línguas estrangeiras em função de alguns dos domínios identificados pela Comissão europeia como prioritários, nomeadamente: o alargamento a todos os cidadãos das vantagens da aprendizagem de línguas ao longo da vida e o melhoramento das condições para o seu ensino e aprendizagem.¹²

¹² Cf. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006 [COM(2003)449 final - Não publicado no Jornal Oficial].

1.1. O actual contexto europeu

Os recursos humanos constituem o principal património da União Europeia, razão pela qual a educação ganhou um estatuto próprio na cooperação europeia, que veio a traduzir-se na sua inclusão no Tratado de Maastricht (1992)¹³ e no actual artigo 282º da proposta final do Tratado Constitucional para a União Europeia,¹⁴ em que são enumerados os seguintes objectivos da União Europeia nesta área:

“a) desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros; b) incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo; c) promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino; d) desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros; e) incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos e fomentar a participação dos jovens na vida democrática da Europa; f) estimular o desenvolvimento da educação à distância.”¹⁵

Com estes objectivos, várias comunicações emitidas pela Comissão das Comunidades Europeias reflectem a preocupação de intervir em diversas áreas de actividade de forma a preparar um *espaço europeu de educação*, adaptado à sociedade do conhecimento que se vai gradualmente afirmando e às tendências económicas e sociais em geral, como a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital.¹⁶

É, sem dúvida, um cenário cada vez mais real que oferece inúmeras vantagens, mas que coloca também vários desafios aos cidadãos europeus. Estes podem cada vez mais beneficiar de novas possibilidades de comunicação, viagens e emprego, mas a aquisição contínua de conhecimentos e competências revela-se essencial para se poder tirar partido dessas oportunidades e participar activamente na sociedade.

¹³ Também designado por Tratado da União Europeia (TUE).

¹⁴ Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa assinado a 29 de Outubro de 2004, em Roma.

¹⁵ Cf. Texto Integral do tratado que estabele uma constituição para a Europa: Artigo III – 282 º.

¹⁶ Cf. Comissão das comunidades europeias, “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” – comunicação da Comissão; Bruxelas, 2001.

De facto, em termos económicos, a empregabilidade e adaptabilidade dos cidadãos são consideradas vitais para que a Europa possa prosseguir o seu objectivo de se tornar a *sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo*.¹⁷

Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida desempenha um papel fundamental no que respeita à remoção das barreiras que dificultam a mobilidade dos cidadãos, bem como o acesso e progressão no mercado de trabalho.

As políticas educativas em matéria de educação e formação começam, assim, a ser equacionadas de uma nova perspectiva, no *quadro da aprendizagem ao longo da vida*, que valoriza os conhecimentos e as competências adquiridas em todas as esferas da vida moderna, consideradas úteis para fazer face à sociedade moderna.

1.2. A aprendizagem ao longo da vida

No actual contexto europeu, considera-se que todos os cidadãos devem adquirir conhecimentos, aptidões e competências e manter permanentemente actualizadas as que já possuem, por meio da educação e da formação ao longo da vida. Entende-se, pois, que tal “*contribuirá para o crescimento do emprego e da economia, e reforçará ao mesmo tempo a coesão social*”.¹⁸

Estas considerações são particularmente importantes, no âmbito da actual reflexão na União Europeia, sobre o desenvolvimento do modelo social europeu.¹⁹

¹⁷ Cf. Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência (23/24 de Março de 2000).

¹⁸ Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» [Jornal Oficial C 79 de 01.04.2006].

¹⁹ Cf. Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» [Jornal Oficial C 79 de 01.04.2006].

De facto, a Europa enfrenta fortes desafios socioeconómicos e demográficos, associados nomeadamente ao envelhecimento da população, ao elevado número de adultos pouco qualificados e às elevadas taxas de desemprego juvenil.

A aprendizagem ao longo da vida pretende fazer face a estas situações, mas também envolver aspectos de carácter mais amplo, como as dimensões espiritual e cultural da aprendizagem, o que está patente na definição apresentada:

" (...) toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego".²⁰

Esta definição contempla, assim, quatro objectivos que se reforçam mutuamente: a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade e por outro lado, inclui todas as fases da aprendizagem, desde a pré-escolaridade à pós-reforma.

A amplitude da definição chama também a atenção para o leque de actividades de aprendizagem: aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal.²¹

Ou seja, e tal como sublinhado por Ángel García del Dujo, actualmente as fronteiras entre trabalho, formação e vida já não são estanques, predominando o cruzamento de campos e dimensões, o que leva o autor a referir-se a uma *educação através da vida*, pois “a educação deixou de ter tempo, como também um espaço exclusivo” (2005:17).

Segundo o mesmo autor esta situação leva, portanto, à necessidade de se conceber a formação com base num modelo novo, que permita ao sujeito gerir as suas necessidades de formação e actualização, de forma mais autónoma:

“se as tarefas formativas e obrigações laborais estão a conhecer na sociedade dos nossos dias um processo de deslocação e sobreposição, combinação e mistura de funções, tempos e actividades, se

²⁰ in Comissão das comunidades europeias, “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” – comunicação da Comissão; Bruxelas, 2001, pp. 10.

²¹ Considera-se que a *aprendizagem formal* é tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e conducente à certificação; *aprendizagem informal* é a que decorre das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer; e a *aprendizagem não formal* é a tradicionalmente não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, e não conduz tradicionalmente à certificação, mas é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos). In Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre o tema “O papel e o impacto do voluntariado na sociedade europeia”, *Jornal Oficial* nº C 325 de 30/12/2006 p. 0046 - 0052.

além disso os perfis dessas tarefas e incumbências ampliaram-se, diversificando numa linha mais social e prática (...) cabe perguntarmo-nos se não devemos começar a falar e a pensar a formação sob outro modelo que bem podíamos qualificar de autoformação no sentido de conceder protagonismo ao sujeito para detectar as suas necessidades formativas e avaliar os modos, lugares e tempos de tratá-las (...)” (Dujo, 2005:17).

Ou seja, estamos perante o que o autor, e vários documentos oficiais, caracterizam como uma mudança contextual, em que se valoriza mais a capacidade de actualização, adaptação e uso de conhecimentos, procedimentos e comportamentos do que a mera aquisição dos mesmos.

De facto, este novo tipo de competências reveste-se, actualmente, de uma tal importância que levou já ao seu reconhecimento como *competências chave* e à tomada de medidas que conduzam ao seu desenvolvimento generalizado através de um processo de aprendizagem ao longo da vida.

1.3. As novas competências chave

A forma como as pessoas acedem hoje à informação e aos serviços, bem como as mudanças que se verificam na estrutura e na composição da sociedade, exigem aos cidadãos que estejam cada vez mais informados, se envolvam e sejam activos. Em resultado desta situação, os conhecimentos, as aptidões e as atitudes necessárias estão também em mudança.²²

A crescente internacionalização das economias influencia fortemente o mundo do trabalho, provocando mudanças rápidas e frequentes, e introduzindo novas tecnologias e novos modos de organização institucional.

²² Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

Assim, e no actual quadro de mudança, os trabalhadores necessitam não apenas de actualizar as suas competências profissionais específicas, mas também de adquirir competências genéricas que lhes permitam adaptar-se às mudanças.

Neste contexto, um grupo de trabalho,²³ criado em 2001 no contexto do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, elaborou um quadro das competências chave²⁴ necessárias na sociedade do conhecimento e preparou várias recomendações visando garantir que todos os cidadãos as possam adquirir.

Contudo, o presente cenário não é animador e levou já, em Novembro de 2004, o *Grupo de Alto Nível para a estratégia de Lisboa* a afirmar que:

“actualmente o que se está a fazer na Europa está longe de ser suficiente para equipar as pessoas com os instrumentos de que necessitam para se adaptarem a um mercado de trabalho em evolução, e isto aplica-se a trabalhadores muito ou pouco qualificados”.²⁵

De facto, quase um terço da mão-de-obra europeia (80 milhões de pessoas) tem poucas qualificações, e segundo um relatório do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) de 2004,²⁶ “(...) prevê-se que, em 2010, somente 15% dos novos empregos sejam adaptados a pessoas que tenham apenas a escolaridade obrigatória, ao passo que 50% exigirão trabalhadores altamente qualificados.”

Por outro lado, inquéritos internacionais, como o IALS (Internacional Adult Literacy Survey - inquérito internacional sobre a alfabetização dos adultos), indicam ainda que, “*em vários países europeus, uma parte considerável da população adulta não tem as*

²³ Cf. Parecer do Comité Económico e Social Europeu (sobre a Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida), COM(2005) 548 final – 2005/0221 (COD)

²⁴ O grupo de trabalho usa o termo “competência chave”, para definir as competências necessárias a todos, que incluem as competências básicas, mas vai para além destas.

²⁵ Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

²⁶ Cf. CEDEFOP – Notas sobre os trabalhos do Plenário do Conselho de Administração de 18-19 de Novembro de 2004, p. 6

*competências de leitura e de escrita necessárias para funcionar em sociedade, e que os jovens que abandonam a escola precocemente estão particularmente expostos a este risco”.*²⁷

Também os dados de 2005 sobre os níveis de referência europeus (benchmarks) adoptados pelo Conselho em Maio de 2003 “*não revelam qualquer progresso desde 2000 na redução da percentagem de alunos de 15 anos com baixos resultados na literacia em contexto de leitura, nem no aumento da taxa de conclusão do ensino secundário*”.²⁸

Segundo o mesmo documento, e para os outros critérios de referência, os progressos realizados também não são animadores, prevendo-se que :

“ao ritmo actual, a percentagem de jovens que abandonam a escola precocemente será de 14% em 2010, ao passo que o nível de referência é de 10 %. A taxa de participação de adultos na educação e formação está a progredir a um ritmo de apenas 0,1-0,2 pontos percentuais por ano, o que não permitirá atingir o objectivo de 12,5% fixado para 2010. Além disso, as pessoas pouco qualificadas são menos susceptíveis de participar em acções de formação, pelo que se torna mais difícil ajudar aqueles que mais necessitam.”²⁹

Neste contexto, a recomendação da Comissão Europeia de 2005 reveste-se de grande importância, já que fornece uma ferramenta de referência que define as competências chave consideradas necessárias para todos, apoiando as iniciativas dos Estados-Membros para assegurar que o seu ensino seja integrado em estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

Segundo este documento, as competências consideradas mais relevantes para a vida e o trabalho, numa sociedade baseada no conhecimento, são as seguintes:

- (1) *comunicação na língua materna;*
- (2) *comunicação em línguas estrangeiras;*
- (3) *competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;*
- (4) *competência digital;*
- (5) *aprender a aprender;*

²⁷ Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

²⁸ *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*; Documento de trabalho da Comissão, relatório 2005, p. 20.

²⁹ Ibidem.

- (6) *competências interpessoais, interculturais, sociais e competência cívica;*
- (7) *espírito empresarial;*
- (8) *expressão cultural.*³⁰

Considera-se, portanto, que estas são as competências de que todos os indivíduos necessitam para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, bem como para a inclusão social o emprego.

Por outro lado, sublinha-se o facto de estas competências deverem ser desenvolvidas até ao fim da educação e formação iniciais *“a um nível que os apetreche para a vida adulta, devendo essas competências ser posteriormente desenvolvidas, mantidas e actualizadas no contexto da aprendizagem ao longo da vida”*.³¹

Outro aspecto importante que o documento refere é o facto de haver uma interligação e até mesmo sobreposição entre muitas destas competências, sendo que: *“aspectos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutro domínio. Possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender sustenta todas as actividades de aprendizagem.”*³²

Ou seja, tendo em conta estas novas necessidades é fundamental que os sistemas educativos nacionais tomem medidas concretas que permitam a sua real concretização, o que passa, nomeadamente, pela formação dos professores e pela concepção de recursos didácticos apropriados.

³⁰ Cf. Comissão das Comunidades Europeias, *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas, 2005. COM(2005)548 final.

³¹ Ibidem

³² Ibidem

1.4. A “cultura da mobilidade” e a aprendizagem de línguas na Europa

A mobilidade dos trabalhadores e estudantes é tida, actualmente, como um factor essencial, não apenas para o reforço da coesão social, mas também para a criação de um *espaço europeu do conhecimento*, e construção de uma identidade europeia.³³

Este tipo de experiência é entendido como essencial, defendendo-se que a mobilidade transnacional dos indivíduos pode contribuir muito para o enriquecimento cultural e profissional de cada um, para além de fomentar o entendimento e a tolerância.

A concretização destes objectivos passa, no entanto, por reorganizações nacionais de convergência dos sistemas, nomeadamente de formação, no sentido de se estabelecerem marcos comuns de referência facilmente comparáveis.

De facto, os maiores obstáculos à mobilidade académica têm sido, tradicionalmente, *“a falta de transparência e compatibilidade entre os sistemas de educação superior; problemas financeiros e técnicos (falta de bolsas de estudo e de empréstimos, acomodação insuficiente, infra estruturas inadequadas, etc.) e problemas de linguagem comunicativa”*.³⁴

Neste contexto, o chamado *Processo de Bolonha* reflecte a intenção dos países europeus tomarem medidas com vista à supressão de obstáculos à mobilidade, dentro da Área Europeia de Ensino Superior,³⁵ e que é visível na declaração conjunta de ministros da Educação assinada em Bolonha (1999), em que se defende:

“o incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: (a) aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; (b) aos professores, investigadores e pessoal administrativo o reconhecimento e valorização dos períodos despendidos em acções europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.”³⁶

³³ Comunicação da Comissão, de 13 de Fevereiro de 2002, ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - Plano de acção da Comissão para as competências e a mobilidade [COM(2002) 72 final].

³⁴ Cf. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *Processo de Bolonha – a caminho da área europeia de ensino superior*. <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Mobilidade/>

³⁵ Cf. *ibidem*

³⁶ Cf. Declaração conjunta de ministros da Educação assinada em Bolonha (1999), p.2.

De facto, o *Processo da Bolonha* assume, neste contexto, um papel importante. O seu objectivo tem sido a criação de um *espaço europeu do ensino superior*, onde a mobilidade dos estudantes universitários e dos trabalhadores com elevados níveis de habilitação seja facilitada através da introdução de um sistema de graduação comum para a licenciatura, o mestrado e o doutoramento.

Também ao nível da mobilidade profissional várias iniciativas têm sido tomadas no sentido de combater a estagnação profissional, os baixos níveis de mobilidade geográfica e o difícil acesso à informação sobre a mesma.

Entre elas destacam-se medidas destinadas a facilitar a transferência e o reconhecimento dos resultados das aprendizagens (realizadas em contextos formais, não formais ou informais), e que se destinam a agilizar a comunicação entre as instituições europeias, contribuindo assim para combater os estrangulamentos que travam a economia europeia.³⁷

1.4.1. O papel das Universidades na construção da Sociedade do conhecimento

No que diz respeito ao ensino formal, as Universidades europeias desempenham um papel decisivo na realização do objectivo estratégico fixado no Conselho Europeu de Lisboa: “*tornar a União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo*”.³⁸

De facto, o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e também da economia dependem da relação entre quatro elementos: a produção de novos conhecimentos e a sua

³⁷ Contexto em que surge o *Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional* (designado por ECVET), um dispositivo baseado na validação e capitalização dos resultados das aprendizagens de cada indivíduo, definidos em termos de conhecimentos, aptidões e competências necessários para adquirir uma determinada qualificação.

³⁸ Cf. Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência (23/24 de Março de 2000).

transmissão (através da educação e formação); a divulgação destes (por intermédio das tecnologias da informação e a comunicação); e a sua utilização em processos industriais ou novos serviços.³⁹

Neste processo, as instituições de ensino superior têm, portanto, um papel determinante a desempenhar, nomeadamente, na formação de recursos humanos altamente qualificados, e tal como sublinha José Veiga Simão (2005:31):

“nessa intenção de conferir qualidade e relevância à formação, as instituições de ensino superior beneficiam também, elas próprias, do potencial de inovação que as tecnologias, bem como novas metodologias de aprendizagem, podem colocar ao serviço das práticas pedagógicas, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis aos objectivos de inserção dos formandos nas sociedades do conhecimento. Entre esses objectivos, situa-se a gestação de um conjunto de capacidade e atitudes individuais, próprias da integração nessa sociedade (...), como sejam a assunção de autonomia individual, o culto do rigor, a interiorização de exigência e rigor ético nos comportamentos sociais e profissionais, o sentido empreendedor, a assunção do risco, a apetência continuada pelo saber.”

Atendendo ao papel central que desempenham, a criação de uma Europa baseada no conhecimento representa, assim, para as Universidades uma fonte de desafios consideráveis.

Contudo, o panorama universitário europeu tem-se caracterizado por uma grande diversidade de cursos (duração, estrutura curricular, etc.) e dificuldades no reconhecimento de qualificações que se reflectem na falta de competitividade e atractividade do ensino superior europeu, em relação, por exemplo, ao dos Estados Unidos da América.⁴⁰

Por outro lado, verifica-se o surgimento de outro tipo de necessidades de educação e de formação, que acompanham a sociedade do conhecimento e às quais a Universidade tem de responder. Entre elas, assumem particular relevância, a necessidade crescente de educação científica e técnica; o desenvolvimento de *competências transversais* e a criação de possibilidades de *aprendizagem ao longo da vida*.⁴¹

³⁹ Cf. Comunicação da Comissão, de 5 de Fevereiro de 2003 - O papel das universidades na Europa do conhecimento [COM(2003) 58 final

⁴⁰ Cf. Comunicação da Comissão, de 5 de Fevereiro de 2003 - O papel das universidades na Europa do conhecimento [COM(2003) 58 final - Não publicada no Jornal Oficial].

⁴¹ Ibidem

Assim, no amanhecer do século XXI, a reflexão em torno do papel a desempenhar pelo ensino superior europeu tem dado origem a várias mudanças nos paradigmas educacionais existentes.

No actual contexto, o referido processo de Bolonha iniciado em Maio de 1998 (com a declaração de Sorbonne) e oficialmente com a Declaração de Bolonha (em Junho de 1999) vem definir um conjunto de etapas a seguir pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final de 2010, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.

Com este objectivo, foi adoptado um quadro de qualificações na Conferência de Bergen,⁴² realizada em 2005, onde são definidos objectivos de aprendizagem (“learning outcomes”) para os vários ciclos de formação do Ensino Superior, e em que se enunciam as competências genéricas que estudantes universitários europeus devem adquirir no decorrer da sua formação.

Este quadro de qualificações corresponde a uma definição genérica comum a todos os países e áreas do conhecimento, sendo cinco os grupos ou tipos de competências enunciadas:

- (a) *conhecimento e compreensão;*
- (b) *aplicação de conhecimento e compreensão;*
- (c) *formulação de juízos;*
- (d) *competências de comunicação;*
- (e) *e competências de aprendizagem.*⁴³

⁴²Cf. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.

⁴³ Em inglês no original: knowledge and comprehension; application of knowledge and comprehension; making judgements; communication skills; learning skills.

Estas são competências mínimas e gerais, depois desenvolvidas a nível nacional⁴⁴ e complementadas com competências específicas, ao nível de cada área de conhecimento para as quais as Universidades pretendem preparar os seus diplomados e cujo desenvolvimento pressupõe modelos de organização curricular, de ensino/aprendizagem e de avaliação, que as fomentem e avaliem.

Não sendo esta a abordagem tradicional do nosso ensino, a sua aplicação tem suscitado várias questões cuja resolução tem implicado um esforço conjunto, nomeadamente em relação a competências gerais, como as *competências de aprendizagem*, que não podem ser desenvolvidas por cada disciplina isoladamente, e que pressupõem uma articulação dos métodos de ensino/aprendizagem e de avaliação das diferentes disciplinas.

O objectivo final é a promoção da comunicação entre as várias instituições académicas europeias e a criação de um espaço europeu de ensino superior, mais atractivo e competitivo, que favoreça a mobilidade de investigadores, professores e alunos.

⁴⁴ O novo modelo de organização do Ensino Superior em Portugal e respectivos objectivos constam do Decreto-Lei n.º 74/2006).

1.5. O multilinguismo

O multilinguismo⁴⁵ é um valor fundamental da Europa, constituindo um dos aspectos que a tornam única e contribuem para a sua riqueza cultural e social.

Contudo, numa União de 450 milhões de Europeus com origens étnicas, culturais e linguísticas diversas é mais importante do que nunca que os cidadãos possuam as competências necessárias para entender e comunicar com os seus vizinhos.

A melhoria das competências linguísticas na Europa revela-se, assim, um objectivo importante no esforço para melhorar as aptidões e competências da população, no quadro da estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego, mas cuja concretização implica a resolução de várias questões.

No seu conjunto, o leque de línguas proposto para aprendizagem é variado e “*deverá incluir as "pequenas" línguas europeias, assim como todas as "grandes", as línguas regionais e minoritárias e as línguas dos migrantes, assim como as que tenham estatuto de língua nacional, e as línguas dos nossos principais parceiros comerciais no mundo inteiro*”.⁴⁶

Defende-se também que a aprendizagem de apenas uma língua franca não é suficiente, e que cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação em, pelo menos, duas outras línguas para além da sua língua materna.⁴⁷

⁴⁵ O *Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECL)* distingue “plurilinguismo” de multilinguismo”. O “multilinguismo” designa, ao mesmo tempo, a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica. *Plurilinguismo*, ultrapassa esta perspectiva e designa “a competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (...) e que permitem aos indivíduos estabelecer um certo grau de comunicação” sem a presença de um mediador” (2002: 23).

⁴⁶ in Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006* [COM(2003)449 final - Não publicado no Jornal Oficial].

⁴⁷ Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006* [COM(2003)449 final - Não publicado no Jornal Oficial].

Verifica-se, contudo, que as competências linguísticas se distribuem ainda de forma desigual por países e grupos sociais, sendo o leque de línguas estrangeiras faladas pelos europeus ainda reduzido.

Assim, em Março de 2002, o Conselho Europeu apelou a que fossem tomadas mais medidas para «*melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce*».⁴⁸

Segundo conclusões apresentadas pela Comissão Europeia, a aprendizagem precoce de línguas, para ser eficaz, deve ser, contudo, acompanhada de outras condições, nomeadamente a existência de professores especificamente formados para este fim; a criação de turmas reduzidas que permitam uma aprendizagem eficaz; a elaboração de materiais didácticos adequados; e suficiente tempo lectivo reservado às línguas.⁴⁹

De acordo com o mesmo documento, e ao nível do ensino secundário, os Estados-Membros reconhecem também que os alunos devem dominar *pelo menos duas línguas estrangeiras* e sublinham a importância de se dispor de boas capacidades de comunicação a par de competências interculturais e da capacidade de aprender línguas.

Também os estabelecimentos de ensino superior, nomeadamente as Universidades, desempenham um papel importante na promoção do multilinguismo e, segundo a Comissão Europeia, devem contemplar acções de promoção das línguas nacionais ou regionais.⁵⁰

Neste contexto, a actual dinamização de Mediatecas e centros de aprendizagem autónoma, o desenvolvimento de esquemas de funcionamento com vista ao aconselhamento linguístico individual, bem como os projectos de Tandem⁵¹ são algumas das iniciativas tomadas já por muitas Universidades para a promoção da aprendizagem das línguas

⁴⁸ Cf. Conclusões da Presidência, Barcelona, parte I, parágrafo 43,1. Março de 2002.

⁴⁹ Cf. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006 [COM(2003)449 final

⁵⁰ Cf. ibidem

⁵¹ Projectos dinamizados por Universidades e que envolvem, geralmente, dois falantes de línguas maternas diferentes e em que cada um se disponibiliza a ensinar a sua língua ao outro. Sobre este assunto consultar Brammerts, H. (2002).

estrangeiras, visando, também, uma formação mais consciente dos aprendentes no âmbito das estratégias e técnicas de aprendizagem.

Outra área de intervenção prende-se com a aprendizagem de línguas por adultos. De facto, todos os adultos devem ser incentivados a prosseguir a aprendizagem de línguas estrangeiras e, para este efeito, devem ser criadas e disponibilizadas estruturas de acesso fácil, e também aos trabalhadores deve ser dada a oportunidade de melhorarem as competências linguísticas de interesse para a sua vida profissional.

No que diz respeito à formação de professores, e ainda segundo o documento referido, existem também diferenças significativas em relação aos modelos de formação, para além do facto de, em alguns Estados-Membros, escassear ainda o número de professores de línguas que possuem as qualificações adequadas.

Assim, no actual quadro de crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário e de afirmação de uma sociedade pluricultural, procura-se perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma *competência plurilingue e pluricultural* que facilite o acesso à informação e comunicação entre os cidadãos europeus:

“designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita, à qual o utilizador pode recorrer” (QECRL, 2002:231).

Para que este cenário se torne uma realidade, parece ser, acima de tudo, às autoridades de cada Estado-Membro que cabe, em primeiro lugar, a responsabilidade de, nomeadamente, promover acções contínuas de sensibilização para as vantagens da aprendizagem de línguas e de aproximar os recursos linguísticos a quem deles necessita.

II. A história recente da investigação na área da aprendizagem de uma língua não materna.

Neste capítulo procura-se analisar a forma como a evolução da investigação em torno da aprendizagem desembocou numa redefinição dos papéis do aprendente e do docente e na defesa de novas práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento de estratégias e a auto-regulação da aprendizagem pelo aluno.

De facto, as teorias psicológicas da aprendizagem foram progressivamente substituindo modelos, segundo os quais o conhecimento era concebido como uma simples cópia da realidade, por posições construtivistas⁵² segundo as quais o “*conhecimento resulta de uma interacção entre a informação apresentada e os conhecimentos anteriores do sujeito*” (Veiga Simão, 2005:267).

Por esta razão, ao aprendente é reconhecido actualmente um papel central em todo o processo de ensino/aprendizagem, sendo-lhe exigida uma implicação e co-responsabilidade acrescidas, que deverão ser promovidas pelo docente, o facilitador do processo.

Entende-se também que o estudante responde a estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma progressivamente mais elaborada.

Estas mudanças têm tido implicações nos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, por implicarem um alargamento dos objectivos e conteúdos que passam a contemplar, por um lado, o desenvolvimento das competências de comunicação e, por outro, o de competências de aprendizagem.

⁵² O construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar a forma como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas acções mútuas entre o indivíduo e o meio. Esta concepção do conhecimento (e da aprendizagem) deriva, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky (Pozo, 1994).

De forma a compreender os actuais desenvolvimentos na aprendizagem de uma língua não materna, será feita uma breve retrospectiva da história recente sobre a investigação nesta área.

O objectivo não é fazer uma descrição exaustiva de cada teoria, mas apenas explorar e reflectir sobre os fundamentos das actuais perspectivas, com base nas conclusões elaboradas por Mitchell & Myles (1998) sobre este assunto.⁵³

Esta retrospectiva centrar-se-á no período pós-guerra, período em que a aprendizagem de uma língua não materna passou gradualmente a ser considerada um campo autónomo de investigação.

2.1. Duas décadas: 1950 e 1960

Nos anos cinquenta e início dos anos sessenta, a teorização sobre a aprendizagem de uma língua não materna baseava-se nos princípios que norteavam a teoria de aprendizagem dominante na altura: o *behaviourismo*, resumido por Howart (1988) da seguinte maneira:

1. convicção de que os sistemas linguísticos consistem num elenco finito de hábitos ou estruturas que actuam como modelos para a produção de um número infinito de construções frásicas semelhantes;
2. crença de que a repetição e a prática resultam na formação de hábitos correctos e fluentes numa língua estrangeira;
3. uma metodologia preparada para ensinar “a base” antes de encorajar o aprendiz a comunicar os seus pensamentos e ideias.⁵⁴

⁵³ Os autores recorrem neste livro ao conceito “second language” para designar “(...) any other languages other than the learner’s native language or mother tongue”(1998:1), que optámos por substituir, por uma questão de coerência com referências semelhantes feitas ao longo deste trabalho, pelo conceito de “língua não materna”.

⁵⁴ Cf. Howatt (1988:14-15). Tradução da autora do presente trabalho.

Segundo a perspectiva behaviorista (desenvolvida por autores como Bloomfield, Thorndike e Watson) a aprendizagem de uma língua é vista como qualquer outra aprendizagem, sendo entendida como a formação de hábitos.

Esta abordagem decorre de trabalhos em psicologia que explicam a aprendizagem, de qualquer tipo de comportamento, com base nas noções de estímulo e resposta e o ser humano como um ser exposto a inúmeros estímulos no seu contexto.

Defende-se que a resposta dada a este tipo de estímulo deveria ser reforçada se bem sucedida, ou seja se algo desejável fosse obtido, e que, mediante um repetido reforço, um determinado estímulo faria desenvolver uma determinada resposta, que posteriormente se transformaria num hábito. A aprendizagem de qualquer capacidade é, assim, vista como a formação de hábitos, a criação de pares de estímulo-resposta que se tornam mais fortes mediante o reforço.

Aplicada à aprendizagem de línguas, uma determinada situação aparece associada a uma certa resposta. Por exemplo, conhecer alguém requer uma determinada saudação, devendo a resposta ser reforçada pelo professor se algo desejável for obtido, isto é, se a saudação for compreendida.

Quando se trata de aprender uma primeira língua, segundo esta perspectiva, o processo é simples: tudo o que o aprendente tem de fazer é aprender uma série de novos hábitos ao mesmo tempo que aprende a responder a estímulos do ambiente em que se encontra.

Quando se aprende uma nova língua, contudo, o aprendente já adquiriu uma série de respostas bem sucedidas na sua língua materna, e tem de substituir esses hábitos por outros novos. Contudo, os hábitos da primeira língua interferem com os da segunda, quer ajudando (quando as duas línguas são parecidas) quer inibindo o processo (quando são muito diferentes).

Do ponto de vista desta abordagem, a prática é fundamental, ou seja, a aprendizagem será bem sucedida se o aprendente repetir e imitar as mesmas estruturas frequentemente, competindo ao professor centrar o ensino em determinadas estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas em que se verificam mais diferenças entre a primeira e a segunda língua.

Defendia-se, assim, que o processo de ensino deveria centra-se em “áreas de diferença” e o melhor instrumento pedagógico para professores de línguas estrangeiras seria um conhecimento profundo destas áreas.

Contudo, na década de 50 e 60, tanto a linguística como a psicologia assistiram a um significativo desenvolvimento. Na linguística, surgem os trabalhos de *Chomsky*, e a passagem de uma *tradição estruturalista* para uma *perspectiva generativa*, que passa a enfatizar o sistema de regras e a criatividade da linguagem humana.

Na psicologia, a influência do contexto na aprendizagem e de autores como *Skinner*, começa a dar lugar a outro tipo de perspectiva, como as teorias de desenvolvimento cognitivo, defendidas por *Piaget*, de acordo com as quais determinadas características internas condicionam o aprendente na sua interacção com o ambiente.

Em 1959, *Chomsky*, relê criticamente o livro de *Skinner* (*Verbal Behavior* escrito em 1957) e, centrando-se em determinadas questões, sublinha que, em relação à criatividade da linguagem, a criança não aprende e reproduz um certo número de frases, mas cria novas frases que nunca aprendeu antes, o que só é possível porque interiorizou regras e não cadeias de palavras.

Este fenómeno foi designado “Plato’s problem” (*Chomsky*:1987) e refere-se especificamente ao facto de algumas propriedades estruturais da linguagem, dada a sua complexidade, não poderem ser aprendidas apenas com base nos exemplos de linguagem produzidos no contexto envolvente.

Para além disso, a correcção parece ter pouco efeito sobre o desenvolvimento da estrutura linguística quando o alvo é a produção, revelando-se apenas eficaz quando incide sobre os seus valores.

Por estas razões, Chomsky defende que as crianças têm uma faculdade inata que as guia no seu processo de aprendizagem linguística. Ou seja, face a um determinado *corpus* linguístico, as crianças estão preparadas para descobrir as regras e são guiadas, ao fazê-lo, por um conhecimento inato.

2.1.1. Abordagens baseadas na Gramática Universal

Quando aplicada à aquisição de uma nova língua, as abordagens baseadas na Gramática Universal têm recebido algumas críticas, por razões inerentes à própria teoria, e que se prendem, nomeadamente, com o facto de não ter contemplado algumas áreas que são centrais para a compreensão do processo de aquisição de uma língua não materna.

Primeiro, linguisticamente, esta abordagem tem-se concentrado exclusivamente na sintaxe. Ainda que exista algum interesse recente por áreas como a fonologia, a morfologia e o léxico, outras - como a semântica, a pragmática e o discurso - estão excluídas.

Em segundo lugar, as abordagens baseadas na Gramática Universal têm-se preocupado exclusivamente com o desenvolvimento linguístico dos aprendentes de uma língua não materna, ignorando as variáveis sociais e psicológicas que vão além da sua área de intervenção.

Outro aspecto menos positivo das abordagens baseadas na Gramática Universal diz respeito à metodologia, estando a teoria mais preocupada com a competência linguística do

que com o estudo da *performance* do falante, que não é vista como sendo uma janela eficaz de acesso às representações mentais da linguagem.

Segundo autores como Sorace (1996) os juízos gramaticais feitos com base em testes são apenas considerados apropriados para aceder às intuições dos falantes sobre a sua língua materna, pois é habitual os falantes concordarem sobre o que é gramatical e agramatical na sua língua. Já as intuições dos aprendentes de uma língua não materna, segundo o autor, são de um modo geral mais instáveis, e por isso menos credíveis.

Apesar destes aspectos, a abordagem da Gramática Universal tem tido grande influência na área da aquisição de uma língua não materna. Por um lado, tem sido um instrumento bastante útil para a análise linguística, permitindo aos investigadores formular várias hipóteses que depois procuram comprovar empiricamente. Em segundo lugar, esta abordagem tem contribuído para descrever alguns aspectos que caracterizam o processo de aquisição de uma língua não materna, nomeadamente, a existência de fases sistemáticas de aquisição da língua.

Quando confinados à Gramática Universal, os investigadores esperam, assim, que o desenvolvimento de um aprendente de uma língua não materna se processe por fases e de forma sistemática, tal como se verifica nas crianças quando aprendem a sua língua nativa. A Gramática Universal tem também permitido aos investigadores desenhar uma perspectiva da linguagem em termos de princípios e parâmetros.

Em conclusão, há poucas dúvidas de que as abordagens feitas no campo da aquisição com base na Gramática Universal contemplam muitos dos critérios que caracterizam uma boa teoria, tal como descrito por Mitchell & Myles (1998), nomeadamente por darem indicações claras e explícitas sobre o campo que pretende cobrir e os princípios que defende; por terem processos sistemáticos de avaliação teórica; por procurarem explicar e descrever alguns

fenómenos associados à aquisição de uma segunda língua e finalmente por se relacionarem gradualmente com outras teorias na mesma área.

2.2. A década de 1970

Os trabalhos atrás referidos foram extremamente importantes para as investigações na área da aquisição da linguagem por crianças, desenvolvidas por investigadores como Klima e Bellugi (1966), Dan Slobin (1979) ou Roger Brown (1973).

Estes investigadores descobriram similitudes no comportamento de aprendizagem de uma língua em várias crianças, independentemente da língua que estavam a aprender, concluindo que as crianças em todo o mundo passam por fases semelhantes, usam construções parecidas de forma a exprimir significados equivalentes e fazem o mesmo tipo de erros.

Outra característica importante da linguagem infantil, que começa a ser particularmente estudada nesta altura, é a existência de regras próprias que podem não corresponder às dos adultos.

De facto, com dois anos de idade as crianças conseguem estabelecer uma relação entre elementos numa frase, tais como a posse, a negação ou a localização, de uma forma consistente.

Também foi demonstrado que quando as crianças produzem uma regra semelhante à dos adultos (como juntar um “s” a um substantivo para formar o plural), não estão meramente a imitar e a repetir a linguagem à volta deles.

Por outro lado, o facto de as crianças não corrigirem os “erros” apenas com base na correcção do adulto, também parece estar bem documentada na literatura existente nesta área.

Assim, e com base nas investigações feitas ao longo desta década sobre aquisição da linguagem, emergem as seguintes características resumidas da seguinte forma por Mitchell e Myles (1998):

- a) children go through stages.
- b) these stages are very similar across children for a given language, although the rate at which individual children progress through them is highly variable.
- c) these stages are similar across languages.
- d) child language is rule-governed and systematic, and the rules created by the child do not necessarily correspond to adult ones.
- e) children are resistant to correction.
- f) children's processing capacity limits the number of rules they can apply at any time, and they will revert to earlier hypotheses when two or more rules compete. (1998: 29)

Nesta década, a linguagem produzida pelos aprendentes começa, assim, a ser vista como um sistema linguístico específico, digno de descrição autónoma.

Corder (1967) foi um dos primeiros investigadores a fazer uma análise do erro com grande relevância para esta área de estudo, que permitiu demonstrar que nem todos tinham a sua origem na língua materna. A previsão feita pela análise contrastiva, de que todos os erros feitos em língua estrangeira se deviam à interferência da língua materna, não parecia corresponder, de facto, aos resultados apresentados por muitos outros estudos realizados nesta década.

A pergunta que se seguiu foi a de saber qual seria, então, a origem destes erros. Os investigadores começaram, então, a classificar os erros de modo a compreendê-los e a compará-los com os erros cometidos por crianças quando estão a aprender a sua língua materna.

Em 1972, Selinker refere-se à existência de uma *interlíngua*, isto é, uma linguagem produzida pelos aprendentes e que pode ser descrita como um sistema, composto por regras e por uma série de subsistemas que caracterizam a progressão dos aprendentes.

A noção de *interlíngua* enfatiza, assim, duas noções fundamentais: a linguagem produzida pelo aprendente é um sistema, com as suas regras próprias e, por outro lado, é um sistema dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo.

2.3. A década de 1980

Em meados da década de oitenta, o campo de investigação sobre a aprendizagem de uma língua não materna foi-se desenvolvendo como um campo mais autónomo, abarcando um número vasto de programas de investigação, com uma orientação teórica e uma metodologia distintas.

A perspectiva da investigação no domínio da aquisição de uma língua não materna continua a centrar-se, nesta altura, em muitas das questões já abordadas na década anterior, nomeadamente: o papel dos mecanismos internos; a língua materna; a existência de variáveis psicológicas do aprendente (motivação; personalidade; competência linguística) e do contexto.

A relação com outras disciplinas também se desenvolveu, nomeadamente com a ciência cognitiva, com a neuropsicologia, e com abordagens socioculturais (como por exemplo, a teoria de aprendizagem de *Vygotsky*) que vieram enriquecer a percepção das várias facetas envolvidas no processo de aquisição linguística.

O psicólogo russo Lev Vygotsky, por exemplo, elaborou uma teoria interaccionista da aprendizagem que insiste, sobretudo, na componente social. Segundo ele, o pensamento e a consciência são determinados pelas actividades realizadas com seres congéneres num determinado contexto social, considerando que cada função superior aparece duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança:

“qualquer função no desenvolvimento cultural da criança ocorre duas vezes: primeiro, no plano social e, mais tarde, no plano individual; primeiro entre as pessoas (nível interpsicológico), e depois dentro da criança (nível intrapsicológico). Isto aplica-se de igual modo à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos” (Vygotsky, 2000:57).

Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo resulta, pois da interacção recíproca entre a criança e as pessoas com quem mantém contactos sociais regulares. E, em última análise, o processo cognitivo é caracterizado pela interacção entre os significados ou conhecimentos do mundo de um parceiro mais competente e os do aprendente.

Relativamente ao papel do professor, Sutherland (1996:70) refere que este deve criar as condições para que os alunos se concentrem e aprendam com eficácia de modo a se tornarem competentes em qualquer tarefa. O aprendente, por sua vez, deve ter um papel activo na construção da sua aprendizagem, contando com a ajuda do docente e dos colegas, até mesmo na consciencialização da sua própria linguagem e cultura (Vygotsky:1986).

Ou seja, esta perspectiva passa a enfatizar o papel activo que o sujeito desempenha no processo de aquisição do conhecimento, e o facto de ser capaz de modelar as suas acções com base nas suas experiências e dos outros.

2.3.1. Abordagens cognitivas

Enquanto as abordagens baseadas na Gramática Universal se centram fortemente na dimensão linguística do processo de aprendizagem de uma língua não materna, as abordagens cognitivas estão sobretudo interessadas na componente “aprendizagem” inerente ao processo de aquisição.

Os pilares da teoria cognitiva da aprendizagem baseiam-se, entre outros, nos contributos dados por Jean Piaget, Vygotsky, mas também nas investigações feitas, na década

de 50 do Século XX, sobre o tratamento da informação, desenvolvidas por vários psicólogos norte-americanos, como Neisser, Cherry, Lachman e Norman (Dubé: 1986).

Segundo Varela (1997), os cognitivistas interessam-se pelo que ocorre no cérebro dos indivíduos que aprendem, defendendo que as informações vêm do exterior e chegam aos aprendentes através da acção dos sentidos na sua memória sensorial onde são retidos e reconhecidos antes de serem transmitidas à memória a curto prazo (MCP), para mais tarde serem armazenados na memória a longo termo (MLP).

Quando um indivíduo tem de manifestar um comportamento vai procurar na informação armazenada na MLP as mais convenientes e trá-las para a MCP. Por esta razão, os defensores desta teoria defendem que é extremamente importante a forma como as informações são armazenadas na MLP e que é possível desenvolver, por meio de métodos determinados, estratégias mentais que permitem a obtenção de sucesso nas aprendizagens e a adaptação a situações novas (Huteu & Loarer, 1998).

Quando aplicada ao ensino de línguas, a teoria cognitivista centra-se no aluno e nas estratégias a que este recorre no processo de aprendizagem. Entende-se também que, quando exposto a uma nova língua, e baseando-se nos conhecimentos que tem da sua língua materna, o aluno elabora hipóteses sobre a nova língua que vai testando no acto comunicativo.

Os erros efectuados durante este processo são percepcionados como hipóteses que o aprendente elabora sobre a língua estrangeira, e contrariamente ao que sucede na teoria behaviorista, são encarados como parte do processo de aprendizagem e como prova de que a aprendizagem se está a desenvolver.

As teorias cognitivistas têm sido, assim, um grande contributo para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua não materna, permitindo compreender o que se passa no psiquismo humano, nomeadamente ao nível da percepção, da memória, das representações e da resolução de problemas. Esta abordagem chama ainda a atenção para o

facto de haver estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, que nem todos os indivíduos aprendem da mesma maneira.

O aprendente é, portanto, encarado como um elemento activo no processo de aprendizagem, que deverá conhecer e auto-regular de modo a atingir eficazmente os seus objectivos e tornar-se mais autónomo na sua aprendizagem.

2.3.1.1. Estilos de aprendizagem

A existência de estilos de aprendizagem tem sido reconhecida há mais de uma década e vastamente discutida no campo do ensino de línguas (Felder:1995).

Segundo Joy Reid (1998), os estilos de aprendizagem têm sido definidos como *“características internas básicas, frequentemente não percebidas conscientemente pelos estudantes e usadas no tratamento de nova informação, em contexto de aprendizagem,* distinguindo-se das estratégias de aprendizagem que são, pelo contrário, competências externas frequentemente usadas de forma consciente pelos estudantes, para melhorar a sua aprendizagem (Reid:1998).

Em geral, os estudantes recorrem ao seu estilo de aprendizagem preferido independentemente do estilo de ensino do docente, ainda que possam, por vezes, recorrer a estilos de aprendizagem adicionais. Investigações realizadas nesta área mostram mesmo que os estudantes bem sucedidos têm, na maior parte dos casos, múltiplos estilos de aprendizagem e são capazes de adaptar o seu estilo de aprendizagem com a experiência (ibidem).

Ainda segundo Joy Reid (1998), algumas dificuldades colocam-se, contudo, a um professor interessado em usar nas suas aulas uma abordagem baseada nos estilos de aprendizagem dos seus alunos.

A primeira reside no facto deste tópico ser muito fragmentado, e passível de abordagens diferentes o que é, sem dúvida, uma indicação da complexidade do processo de aprendizagem, mas que torna esta área bastante vasta e pouco limitada.

Há ainda a considerar o facto de o estilo de aprendizagem de um aluno mudar com o tempo e em função da situação de aprendizagem, e ainda o risco de um aluno ser erradamente caracterizado, limitando, assim, o seu potencial de aprendizagem.

Outro aspecto a ter em conta é o estabelecimento da diferença entre a identificação de comportamentos/tendências de aprendizagem e a generalização destas tendências em estereótipos socioculturais, ainda que já tenham sido registadas diferenças nos estilos de aprendizagem valorizados em vários sistemas de ensino (Reid:1999).

Compreender processos de aprendizagem é, portanto, uma tarefa complexa e o tipo de ferramenta usada no diagnóstico, muitas vezes impõe limites ao aluno e ao Professor.

Fazer com que o estilo de aprendizagem entre professores e alunos coincida também não parece ser possível nem mesmo desejável, até porque parte do trabalho de preparação dos alunos para serem efectivos como aprendentes, durante a vida, passa também pela exposição a uma grande variedade de situações educativas (Felder:1995).

Apesar de muitas potenciais barreiras à implementação do conhecimento sobre estilos de aprendizagem considera-se, no entanto, fundamental que professores e alunos reflectam sobre o processo de aprendizagem, e que se familiarizem com as potencialidades e limitações inerentes ao seu estilo de aprendizagem.

Ao professor, por um lado, permite a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre as diferenças individuais, e a possibilidade de disponibilizar mais oportunidades de sucesso para todos os alunos.

De ponto de vista do aluno, o entendimento sobre o seu estilo de aprendizagem permite-lhe controlar melhor a sua aprendizagem, maximizar o seu potencial de

aprendizagem, e encontrar a sua singularidade enquanto aprendiz, factor fundamental no desenvolvimento da competência de aprendizagem, que será desenvolvida no próximo capítulo.

III. Competência de aprendizagem: uma exigência da educação do século

XXI

A evolução das teorias da aprendizagem e o papel central que é actualmente reconhecido ao sujeito enquanto construtor activo do seu conhecimento tem motivado um número crescente de estudos sobre a eficácia e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Neste capítulo, serão analisados os conceitos de *autonomia da aprendizagem*, *aprender a aprender*, e *auto-regulação da aprendizagem* que, por vezes, se parecem cruzar e até mesmo sobrepor.

Atender-se-á também à relação particular que estabelecem com o conceito de *competência de aprendizagem* e o uso de *estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira*, peça fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Fundamentalmente, procurar-se-á sublinhar o facto de a *competência de aprendizagem*, mais do que uma competência transversal e geral, ser uma *competência chave na sociedade actual* que deve ser promovida por todas as disciplinas, e também num contexto de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira.

3.1. O desenvolvimento de competências

Num relatório de 1996 elaborado para a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) é atribuída à educação do século XXI uma dupla função:

“(...) transmitir (...) de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adoptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro [e] (...) encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras (...). À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (UNESCO, 1996:77).

Ou seja, o que se está a pedir à educação é que estabeleça uma relação mais próxima com a realidade social envolvente, formando indivíduos mais criativos em termos de capacidade de encontrar novas formas de acção, que permitam uma melhor adaptação às necessidades da sociedade do conhecimento.

Segundo este ponto de vista, compete também aos educadores conhecer a realidade social antes de seleccionarem as competências a desenvolver, substituindo-se, assim “*uma psicologia individualista, mental, abstracta e isolada, baseada na lógica dos conhecimentos e das instituições*”, por uma visão mais global e mais social, “*apoiada nos modos de acção que têm lugar no mundo da vida e do trabalho*” (Dujo, 2005: 10).

Assiste-se, portanto, no âmbito da “civilização cognitiva” emergente, à defesa de formatos e de estruturas mais flexíveis por parte dos sistemas educativos que favoreçam o desenvolvimento de *competências transferíveis*, já que: “*o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal*” (Unesco, 1996:81).

O conceito de competência pretende, portanto, introduzir uma maior diversificação não só na tipologia como também na natureza e orientação das qualificações, tendo em

ciências da educação sido definido como: “o conjunto integrado de capacidades⁵⁵ que se exercem de maneira espontânea sobre conteúdos⁵⁶, numa categoria de situações,⁵⁷ para resolver problemas” (Barreira, 2004).

Pode-se, assim, verificar que a noção de competência combina a noção de *qualificação*, no que se refere ao domínio de uma série de conhecimentos teóricos e práticos, com um conjunto de exigências, requisitos e qualidades mais relacionados com a *vertente pessoal do indivíduo*, seja em sentido individual ou colectivo, necessárias para responder às necessidades da sociedade actual.

E na medida em que este conjunto de “(...) conhecimentos, atitudes e habilidades sociais, culturais e pessoais são aplicáveis a muitas e diversas situações ocupacionais e, consequentemente, permitem a adaptação e flexibilidade do indivíduo requerida hoje, começou-se a falar também de competências-chave” (Dujo, 2004:12).

De facto, quanto ao âmbito de aplicação, parece ser unânime a distinção entre dois grupos fundamentais de competências: as que se desenvolvem na área do saber de cada disciplina (*competências específicas*) e as que se desenvolvem num campo de acção interdisciplinar (*competências transversais ou gerais*), ainda que se recorra também ao conceito de *competência chave*, para enfatizar, como referido, um conjunto específico de competências consideradas fundamentais, como as especificamente analisadas neste trabalho.

Quanto ao modo como se adquirem e desenvolvem as competências, alguns autores defendem a necessidade de se recorrer a grupos de competências, chamando a atenção para a importância que o chamado *processo de socialização primário* desempenha na convergência de muitas delas, e que “várias dessas capacidades, atitudes e habilidades cognitivas,

⁵⁵ As capacidades são os poderes, as aptidões de saber-fazer, saber-estar, saber tornar-se que actuam sobre os saberes (Barreira, 2004).

⁵⁶ Os conteúdos, são os saberes, os conhecimentos entendidos aqui, grosso modo, como sinónimos. Uns são disciplinares outros são não-disciplinares (Barreira, 2004).

⁵⁷ A situação-problema consiste na resolução de dificuldades ou de questões apresentadas em contexto, de âmbito variável – enigmas, dúvidas, paradoxos, trabalhos de investigação e de projecto (Barreira, 2004).

emocionais e sociais também se adquirem por via da relação sujeito - ambiente [para além dos] cenários pensados especificamente com uma intenção formativa e laboral” (Dujo, 2005:14).

Ou seja, segundo este autor, a ênfase é colocada *mais na acção* do que no *pensamento*, no *comportamento do sujeito em situação* mais que no conjunto de processos abstractos.

Por seu lado, Philippe Perrenoud afirma que “*a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos activos*” defendendo que “*a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treino (coaching), baseada num postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas*” (1999:53).

A experimentação e a resolução de problemas baseiam-se, pois, numa concepção de aprendizagem que privilegia o *aprender fazendo* ou, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey, reputado filósofo e pedagogo norte-americano, abordagem que é partilhada por vários autores, nomeadamente, Veiga Simão (1998) que defende o seguinte:

“há uma tendência antiga nas escolas portuguesas, sobretudo no ensino secundário e superior, para considerar o saber como um conjunto de conhecimentos puramente intelectuais. Saber é meter na cabeça o que os livros dizem sobre as coisas, pelo menos, é isso que se aprende nas escolas secundárias e nas Universidades e é nesse sentido que se preparam os respectivos mestres. O saber não é isso. O saber irriga da personalidade inteira, *dá-lhe capacidade para resolver situações dentro e fora de quem o possui. (...) [A] observação científica e cultural – que implica muitos actos de experimentação directa e execução prática – é a chave-mestra de todo o saber*” (1998:46).

Também Perrenoud (2000) defende o mesmo tipo de abordagem, sublinhando que para se desenvolver competências é necessário trabalhar por problemas e projectos, propor tarefas que levem os alunos a mobilizar e completar os seus conhecimentos, o que pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa e atenta à realidade social.

No que diz respeito ao ensino de línguas e ao método usado para desenvolver as várias competências envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* “*não defende nenhuma abordagem específica [...] em detrimento de outra*” (2001:41).

Segundo este documento a realização de uma tarefa implica sempre o uso de competências gerais,⁵⁸ enquanto para realizar uma tarefa especificamente comunicativa “*o utilizador/aprendente apoia-se também nas competências comunicativas em língua*” sublinhando que a realização de uma tarefa pode ser afectada por traços e atitudes individuais, bem como por “*determinadas condições e limitações inerentes à própria tarefa*” (2001:219).

As competências estão, assim, “*estritamente relacionadas com as características individuais de natureza cognitiva, afectiva e linguística*” (2001:221) sendo definidas como “*o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções*” (2001:29).

Ainda segundo este instrumento linguístico, a realização de uma tarefa implica sempre um certo grau de dificuldade, que varia de sujeito para sujeito, e que pode ser controlada por todos os intervenientes no processo: “*o professor e o autor do manual, podem controlar um certo número de elementos de modo a aumentar ou a diminuir o nível de dificuldade de uma tarefa*” (2004:219).

Mas também o aluno, mediante o recurso a estratégias comunicativas e de aprendizagem, condição essencial para a execução com êxito da tarefa:

“para responder às exigências da tarefa, o utilizador/aprendente activa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a execução dessa mesma tarefa. O utilizador/aprendente adapta, ajusta e filtra naturalmente os dados da tarefa, os objectivos, as condições e as limitações de modo a adaptá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e (na situação de aprendizagem de uma língua) ao seu próprio estilo de aprendizagem. (...) [A]s estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (inatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa” (2001:220).

⁵⁸ Como por exemplo “o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural [...] as capacidades interculturais [...], a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e a capacidade de realização” (QECRL, 2004:219).

Quanto à relação entre *competência* e *estratégia*, segundo Schmeck (1988) as competências podem expressar-se em comportamentos em qualquer momento, porque se foram desenvolvendo através da prática e, além disso, podem utilizar-se ou testar-se, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. Pelo contrário, as estratégias utilizam-se sempre conscientemente.

Por outro lado, as estratégias parecem ser uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de competências, tal como sublinhado por Ana Margarida Veiga Simão:

“para se conseguir ser competente no desempenho de uma tarefa, é preciso contar previamente com a capacidade potencial necessária e com o domínio de alguns procedimentos que permitam (...) ter êxito de forma habitual na realização da dita tarefa” (2000:13).

Ou seja, uma competência não se transmite, mas adquire-se na resolução de problemas em contexto. Depois de formulada torna-se necessária exercitá-la, e o domínio de determinadas estratégias parece ser a base dessa “*potencialidade interior, invisível, susceptível de gerar uma infinidade de comportamentos*” (Veiga: 2000), a que se dá o nome de competência.

3.2. A autonomia da aprendizagem

O conceito de autonomia, aparentemente moderno é, segundo Riley (1985), tão antigo como as sociedades humanas e, a este respeito, diz-nos o autor o seguinte:

“almost every society worthy of the name has counted independence of thought and action its highest ideals. It is, therefore, pointless to trace to any single historical source the concept of autonomy as it is understood in current educational discussion. It is a concept, too, which has deep and tangled roots which stretch out into the fields of philosophy, psychology and politics”(Riley, 1985:171).

Mas é, sobretudo, após a segunda Guerra Mundial que a aplicação deste conceito ao campo educacional se torna mais sistemático, tendo vários factores contribuído para esta situação, tal como referido por Gremmo (1995) e Riley (1985), nomeadamente: movimentos de emancipação de grupos minoritários e movimentos de reacção à psicologia behaviorista, impulsionados pelas perspectivas humanistas e cognitivista.

Por outro lado, os avanços da filosofia e da linguística, entre outras disciplinas; o desenvolvimento da educação de adultos; os avanços da tecnologia (associados à criação de centros de recursos); o acesso generalizado da população à educação; o aumento da procura e a crescente comercialização de recursos de aprendizagem contribuíram também para a importância que actualmente este conceito tem.

Todos estes factores conduziram a uma redefinição do papel do aluno e do professor, bem como à concepção de esquemas de aprendizagem alternativos ao tradicional, sendo que no centro das novas abordagens figura actualmente o conceito de autonomia.

Uma pedagogia para a autonomia pressupõe, como qualquer outra orientação pedagógica, uma determinada ideologia da educação e um conjunto de pressupostos e convicções acerca do conhecimento, assim como dos actos de ensinar e aprender, dos recursos e da organização das situações de aprendizagem, da avaliação, das finalidades, dos objectivos e resultados a atingir (Meighan & Roberts, 1986).

Meighan & Roberts (1986), num estudo de caso, caracterizam a ideologia da aprendizagem autónoma assente nos seguintes princípios:

- a) *visão dinâmica do conhecimento;*
- b) *reconhecimento de um papel activo do aluno;*
- c) *relevância da motivação intrínseca;*
- d) *promoção do desenvolvimento das capacidades de organização da aprendizagem;*
- e) *diversificação dos recursos na aprendizagem;*

- f) criação de um *relação directa entre estes e o aluno*;
- g) *envolvimento dos alunos na tarefa da avaliação*.

O aspecto fundamental no processo de ensino/aprendizagem para a autonomia parece, assim, residir na oportunidade concedida ao aluno de participar responsavelmente no respectivo processo de aprendizagem e na escolha dos seus objectivos, formulando os seus problemas de aprendizagem e descobrindo os recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades (Holec:1979).

De facto, Holec (1979), pioneiro da conceptualização e operacionalização da autonomia no contexto de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, defende a implementação de um sistema de aprendizagem autodirigido, no qual o aprendente planeie o seu programa de acção, com o apoio do docente, o agente facilitador da aprendizagem.

Entende-se que o resultado conduz a um modelo educativo que contribui para tornar o aprendente mais independente, mais envolvido e consciente do seu processo de aprendizagem.

Também segundo Vieira et al. (1993), no campo das línguas, a opção por uma pedagogia para a autonomia representa um alargamento de objectivos e conteúdos de ensino/aprendizagem, que passam a desdobrar-se em duas componentes fundamentais: a *competência comunicativa em língua* (competência específica) e a *competência de aprendizagem* (competência geral), que se passam, brevemente, a analisar.

3.2.1. As competências necessárias à comunicação

Os objectivos específicos que norteiam o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras têm conhecido reformulações variadas ao longo do tempo, tal como sublinha Ana Isabel Andrade (1992).

De facto, se nos séculos XVI e XVII o objectivo era essencialmente prático (pretendia-se ensinar a língua estrangeira com fins comunicativos), o que se relaciona com o desenvolvimento económico-social da sociedade europeia daquela época; no século XIX esta orientação foi descurada em favor de uma outra de carácter educativo e cultural. O ensino das línguas torna-se, então, mais académico, visando a distinção cultural de uma elite.

Na passagem para o século XX, com a democratização do ensino, as finalidades práticas começam novamente a predominar nas orientações dos textos oficiais, com particular incidência após a Segunda Guerra Mundial e com o desenvolvimento das relações entre os vários países. O objectivo prático, com um privilégio nítido da língua falada, passa, então, a ser perseguido durante os primeiros anos da escolaridade.

Actualmente, com os trabalhos do Conselho da Europa pretendem-se, novamente, desenvolver “competências necessárias à comunicação”, tendo como critérios a utilidade e a funcionalidade, isto é, as necessidades, circunstâncias e domínios de referência em que o aprendente necessita de usar a língua.⁵⁹

Esta abordagem procura abarcar o fenómeno linguístico em toda a sua complexidade representativa e comunicativa, envolvendo outras áreas das ciências da linguagem (como a sociolinguística e a pragmalinguística), e integrando várias componentes indissociáveis necessárias para lidar com situações comunicativas: as competências gerais e as competências comunicativas em língua.

⁵⁹ Cf. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2002:185)

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* adopta, assim, uma representação da aprendizagem das línguas orientada para a acção, considerando o aprendiz de uma língua como actor social que tem de cumprir tarefas (não apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, e num domínio de acção específico.

Por outro lado, esta abordagem leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.⁶⁰

Segundo esta perspectiva qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua é descrita do seguinte modo:

“o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as **competências** à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diferentes **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço e à modificação das suas competências” (QECRL, 2002:29).

Esta concepção é corroborada por vários autores, nomeadamente Brumfit e Johnson (1979), segundo os quais saber comunicar significa ser capaz de produzir e entender enunciados linguísticos em função da intenção de comunicação (argumentar, por exemplo) e de acordo com a situação de comunicação (estatuto social do interlocutor, idade, cultura, etc.).

As competências necessárias à comunicação não se limitam, portanto, àquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando exclusivamente meios linguísticos, mas envolvem outro tipo de conhecimentos, características e capacidades a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo.

⁶⁰ Cf. QECRL (2002:147).

3.2.1.1. A competência de aprendizagem

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* a competência de aprendizagem é apontada como uma *competência geral* a que se recorre também no âmbito da realização de actividades linguísticas e é entendida, num sentido muito lato, como:

“a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (...) e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens” (QECRL, 2002:154).

Esta competência, segundo o mesmo documento, é por si só um conceito complexo que envolve várias componentes.⁶¹

No que diz respeito especificamente à aprendizagem de línguas, Vieira (1993) descreve a *competência de aprendizagem* como o conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aprendente deve possuir para realizar uma aprendizagem eficaz e autónoma em língua estrangeira.

Neste processo distinguem-se, assim, três componentes distintas, ainda que complementares:

- a) a consciência que o aluno tem de si mesmo, como aluno;
- b) a capacidade de interagir e aprender com os outros;
- c) a consciência dos processos de ensino e de aprendizagem (Vieira: 1996).

Esta é uma competência considerada fundamental para se ser bem sucedido e autónomo na aprendizagem de uma língua estrangeira sendo, portanto, necessário aliar uma habilidade e *competência comunicativa* a uma *competência de aprendizagem* que se

⁶¹ Respectivamente: a “consciência da língua e da comunicação”, a “consciência e as capacidades fonéticas” e a “capacidades de estudo” Cf. (QECRL, 2002: 154)

caracteriza pelo domínio de estratégias de aprendizagem que permitem aumentar o saber e gerir todo este processo de forma eficaz e autónoma (Vieira et al.: 1993).

Também segundo Legutke e Thomas (1991), o ensino de língua estrangeira deverá ter como objecto estas duas competências, que se organizam em torno de três núcleos fundamentais:

- a) *o individual* (aprender a reagir; aprender a ser; correr riscos);
- b) *o social* (aprender a cooperar; aprender a lidar com dinâmicas de grupo);
- c) e *o temático* (aprender a usar a língua estrangeira; aprender a lidar com textos; aprender a interagir com a cultura da língua estrangeira).

Também de acordo com esta perspectiva, ser eficiente e autónomo na aprendizagem de uma língua estrangeira implica dois tipos de competências diferentes.

Por um lado, *saber usar essa língua* (correcta, apropriada e estrategicamente), *saber lidar com textos* (recepção e produção), bem como *interagir com a cultura dessa língua estrangeira*. Por outro lado, é também necessário o *desenvolvimento de características pessoais*, ao nível da responsabilidade e da sensibilidade, da cooperação com o outro e da organização da própria aprendizagem (ou seja, aprender a aprender).

Parece ser, pois, fundamental que o aprendente de uma língua estrangeira desenvolva simultaneamente competências comunicativas e de aprendizagem, o que segundo Vieira (1996) só será possível se se conciliar as características da abordagem comunicativa com as de uma pedagogia para a autonomia.

3.3. O conceito de “aprender a aprender”

Uma das principais metas a atingir pelas escolas do século XXI parece ser o de ajudar os alunos a “aprender a aprender”, ou seja, a desenvolverem a competência de gerir a própria aprendizagem, adoptar uma autonomia crescente no seu percurso académico e a disporem de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem contínua ao longo de toda a sua vida.

No actual contexto europeu, “aprender a aprender” é considerada, em vários documentos oficiais, uma competência chave necessária na sociedade do conhecimento, sendo definida da seguinte forma:

“aprender a aprender” é a capacidade de se iniciar e prosseguir uma aprendizagem. Os indivíduos devem ser capazes de organizar a sua própria aprendizagem, incluindo gerir o seu tempo e a informação com eficácia, tanto individualmente como em grupos. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de remover os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida.”⁶²

Contudo, este conceito tem, muitas vezes, sido usado para referir situações variadas, tal como sublinham autores como Nisbet e Shucksmith (1987) e Monero (1990), nomeadamente para se referir à distinção entre *aprender competências* e *aprender conteúdos*; ou para descrever uma *aprendizagem de princípios e regras que permitem resolver problemas* (qualquer que seja a sua natureza), em detrimento de uma aprendizagem de soluções de problemas específicos e concretos.

Na literatura anglo-saxónica a noção de “aprender a aprender” tem vindo a ser designada como “learner training” e inclui a aquisição de um saber metacognitivo, de estratégias de aprendizagem e ainda de atitudes de iniciativa e de responsabilização pelo processo de aprender (Wenden, 1991).

⁶² Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221

Algumas perspectivas, contudo, têm-se revelado um pouco mais críticas em relação aos posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*.

Newton Duarte (2001), por exemplo, analisa quatro destes posicionamentos que passamos brevemente a descrever.

O primeiro posicionamento analisado pelo autor é o de que, segundo esta pedagogia, são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Nesta perspectiva, aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa é algo que não produz a autonomia e muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

O segundo posicionamento valorativo é o de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. Ou seja, é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.

O terceiro posicionamento valorativo é o de que a actividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades próprios. A diferença entre este terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste no facto de este último sublinhar o facto de que, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento, e nesse processo construir o seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria actividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na actividade do aprendente.

O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional resulta de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos

conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve consciencializar-se do facto de que vivemos numa sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios.

Uma outra perspectiva relativamente a este conceito consta de um livro de Vitor da Fonseca (1998) que, ao abordar as mudanças na economia global e as suas implicações para uma formação de recursos humanos que esteja à altura dos desafios do século XXI, diz o seguinte:

“ (...) o êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão directa da sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinónimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos” (Fonseca, 1998:307).

Segundo Newton Duarte, este autor não deixa qualquer dúvida nessa passagem quanto ao facto do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho e na luta contra o desemprego. Segundo estas duas perspectivas, o “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando o seu núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

A perspectiva predominante no tratamento da questão da autoformação é, de facto, em muita documentação dedicada a este tema, laboral e económica e quase estritamente relacionada com o mundo do trabalho.

Contudo, há também outro tipo de perspectivas que sublinham o facto de a autoformação ser uma *competência do sujeito requerida hoje quase mais por razões sociais que económicas*, ou seja, *uma exigência e possibilidade da sociedade do nosso tempo mais do*

que uma metodologia didáctica coerente com uma estratégia de sobrevivência e desenvolvimento económico (Dujo, 2005:2).

3.4. A aprendizagem auto-regulada e o uso de estratégias de aprendizagem

À Escola compete, actualmente, preparar os estudantes para assumirem um papel construtivo e activo nas suas aprendizagens ao longo da vida (Veiga Simão, 2004:12).

Para tal, os alunos devem ser ensinados a compreender e utilizar os recursos pessoais que lhes permitem reflectir sobre as suas acções, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender.

Neste contexto, o conceito de *aprendizagem auto-regulada* veio assim contribuir para reforçar o protagonismo do indivíduo, sublinhando o facto de este dever ser um participante activo e autónomo no processo de aprendizagem o que passa, fundamentalmente, por :

“ (...) conferir um *papel central ao uso de estratégias de aprendizagem*, às *atribuições dos indivíduos* e à sua *percepção de competência*, envolvendo múltiplos processos nomeadamente definição de objectivos, planeamento estratégico, recurso a estratégias para organizar, codificar e fornecer informação, monitorização e metacognição (auto-eficácia, expectativas dos resultados, interesse intrínseco, orientação dos objectivos...), avaliação e auto-reflexão” (Veiga Simão, 2004:79).

A auto-regulação da aprendizagem é um conceito que integra, portanto, as componentes cognitivas, afectiva, motivacional e comportamental que dão ao indivíduo a capacidade de ajustar as suas acções e objectivos de modo a atingir as metas de aprendizagem pretendidas (Zeidner, et al. 2000).

Lopes da Silva (1994) corrobora o facto de não bastar ao sujeito conhecer as estratégias, as características da tarefa ou saber como funciona intelectualmente, defendendo que é necessário também que possua estratégias auto-reguladoras que o torne capaz de dirigir

a sua actividade cognitiva e de melhorar o seu desempenho escolar. Ou seja, neste sentido, *as estratégias de aprendizagem fazem parte de um processo auto-regulatório que as estrutura.*

Paris e Winograd (2001) desenvolvem uma perspectiva semelhante, apontando como características fundamentais da aprendizagem: a *consciência do pensamento*, o *uso de estratégias de aprendizagem* e a *manutenção da motivação*.

Estas perspectivas são também partilhadas por Ana Margarida Veiga Simão quando diz:

“uma das características essenciais da actuação estratégica supõe a necessidade de compreender esta actuação numa determinada situação de ensino/aprendizagem. (...) A existência de conhecimentos declarativos e de conhecimentos processuais é condição necessária, mas não suficiente para que se possa falar de actuação estratégica, quer dizer, de uma actuação em que se empregam estratégias de aprendizagem. De facto, é só quando o aluno dá mostras de se ajustar continuamente às mudanças e variações que se vão produzindo no decurso da actividade, sempre com a finalidade última de alcançar o objectivo a atingir de modo mais eficaz possível, é que podemos falar de utilização de estratégias de aprendizagem” (2005: 266).

A utilização de estratégias de aprendizagem requer, assim, um *sistema de auto-regulação* que se fundamenta na reflexão consciente que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas com que se depara e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa “*espécie de diálogo consigo mesmo*” (Veiga Simão, 2004:79).

Ou seja, a utilização de estratégias de aprendizagem implica a existência de um sistema que “*controle continuamente o desenvolvimento dos acontecimentos e decida, quando for preciso, que conhecimentos declarativos ou processuais há que recuperar e como se devem coordenar para resolver cada nova conjuntura*” (Veiga Simão, 2005:266).

Embora, de facto, haja algumas diferenças nas variáveis que são identificadas pelos autores para explicar a aprendizagem auto-regulada, as mais frequentes nos muitos estudos realizados sobre esta temática, são os seguintes:

- a) *percepções de auto-eficácia;*
- b) *o uso consciente de estratégias cognitivas e motivacionais;*
- c) *o valor intrínseco atribuído às aprendizagens;*

d) *empenho na concretização das metas educativas* (Veiga Simão, 2004:13).

A boa aplicação de um sistema de auto-regulação deste tipo conduz a um tipo de *conhecimento condicional*, que se caracteriza pela análise da adequação de uma determinada estratégia de aprendizagem e pela associação entre uma nova situação de aprendizagem com outra semelhante, em que o recurso a uma determinada estratégia se revelou eficaz (Veiga Simão, 2005:267).

A auto-regulação é, assim, um processo gradual em que o aluno passa a responsabilizar-se, mais e mais, pelo seu processo de aprendizagem:

“learner self direction is not an “all or nothing” concept; it is often a gradually increasing phenomenon, growing as learners become more comfortable with the idea of their own responsibility. Self directed students gradually gain greater confidence, involvement and proficiency” (Oxford, 1990:10).

De facto, vários programas servem hoje o objectivo do treino cognitivo dos alunos,⁶³ sendo que os resultados obtidos permitem concluir que “*o treino das capacidades através de programas próprios parece surtir alguns efeitos positivos*” ainda que se defenda, também, a necessidade de “*mais investigação em torno dos processos de mudança cognitiva (...) para uma melhor clarificação das questões em aberto nesta área de intervenção psicoeducativa*” (Leandro, 2005:303).

⁶³ Para exemplos de programas de treino nacionais e estrangeiros, consultar Leandro (2005:300)

3.4.1. Estratégias de aprendizagem: acepções

Quanto à definição, o conceito de estratégias de aprendizagem tem recebido várias acepções que diferem em relação à sua taxonomia - *actividades, métodos, modos especiais, operações, passos, rotinas, técnicas, ferramentas e processos* (Vilaça, 2003) – ainda que no domínio da aprendizagem, tenha vindo a ser explicitado partindo, sobretudo, da sua diferenciação com o conceito de *técnica* (Bahia, 2005).

Contudo, para muitos autores as estratégias de aprendizagem situam-se num nível bem distinto do das técnicas de estudo, considerando-se que as primeiras são “*sempre conscientes e intencionais, dirigidas a um objectivo relacionado com a aprendizagem, ao passo que as técnicas podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica (...) sem um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza*” (Bahia, 2005:263).

Considera-se, assim, que ao usar estratégias de aprendizagem o aluno não fica apenas “equipado” com alguns recursos que lhe permitem ter sucesso na resolução de tarefas específicas do currículo.

Entende-se, pelo contrário, que o recurso a este tipo de operações mentais tem um alcance bastante mais vasto pois “*permite processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que [se tem] de aprender, cada vez que [se] planific[a], regul[a] e avali[a] esses mesmos processos em função do objectivo previamente traçado ou exigido pela especificidade da tarefa*” (Bahia, 2005:264).

Por isso, a estratégia é considerada como um “*guia de acções que se tem de seguir e que é, obviamente, anterior à eleição de qualquer outro procedimento para actuar*” (Bahia, 2005:264).

Existe também outro tipo de estratégias a que os falantes recorrem quando têm de realizar actividades comunicativas, e que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* designa por “*estratégias comunicativas em língua*” (QECRL, 2002:89).

Estas estratégias têm um alcance diferente, já que são direccionadas para maximizar a eficácia de uma determinada *situação de comunicação* e não para o *processo de aprendizagem da língua*, sendo definidas da seguinte forma:

“as estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, de forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias comunicativas não devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies (...) quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar” (idem:90).

Segundo o mesmo documento o uso de *estratégias de comunicação* pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos (planeamento prévio; execução; controlo e remediação) a diferentes tipos de actividades comunicativas: recepção; interacção; produção e mediação (ibidem).

Apesar da diversidade de conceitos existente, investigadores com perspectivas diferentes sobre a linguagem e a aprendizagem parecem concordar com a necessidade do aluno reflectir e ganhar consciência sobre o processo de aprendizagem em que está envolvido: planificando a sua actuação; controlando o processo enquanto resolve uma determinada tarefa e avaliando a maneira como se realizou a tarefa.

3.4.1.1. Inventário de estratégias de aprendizagem de língua

Dada a variedade de critérios existentes para classificar estratégias de aprendizagem de uma língua, causando por vezes inconsistências e desencontros entre as várias categorias e taxonomias existentes, será apenas referida a tipologia de Oxford (1990), que tem tido um papel fundamental neste campo de estudos até os dias de hoje, sendo o conceito de “estratégias de aprendizagem” usado, no presente trabalho, no sentido que lhe é atribuído pela autora, ou seja:

“...specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferrable to new situations” (1990: 8).

Segundo esta definição, a estratégia de aprendizagem é descrita como um instrumento que permite um melhor auto-direccionamento pelo aprendente, uma vez que é geralmente usada para resolver um problema.

As estratégias, segundo esta autora, são geralmente conscientes,⁶⁴ são flexíveis, mas nem sempre observáveis. Oxford propõe ainda que elas possam ser ensinadas e praticadas no dia-a-dia da sala de aula. Para tal, o docente deve maximizar o uso de estratégias de aprendizagem na aula por meio de uma atitude descentralizadora e de construção de um ambiente que promova a interacção.

Segundo Oxford, as estratégias de aprendizagem destinam-se a melhorar a competência comunicativa, uma vez que “ajuda[m] os alunos a participar activamente numa situação de comunicação autêntica (idem:8).

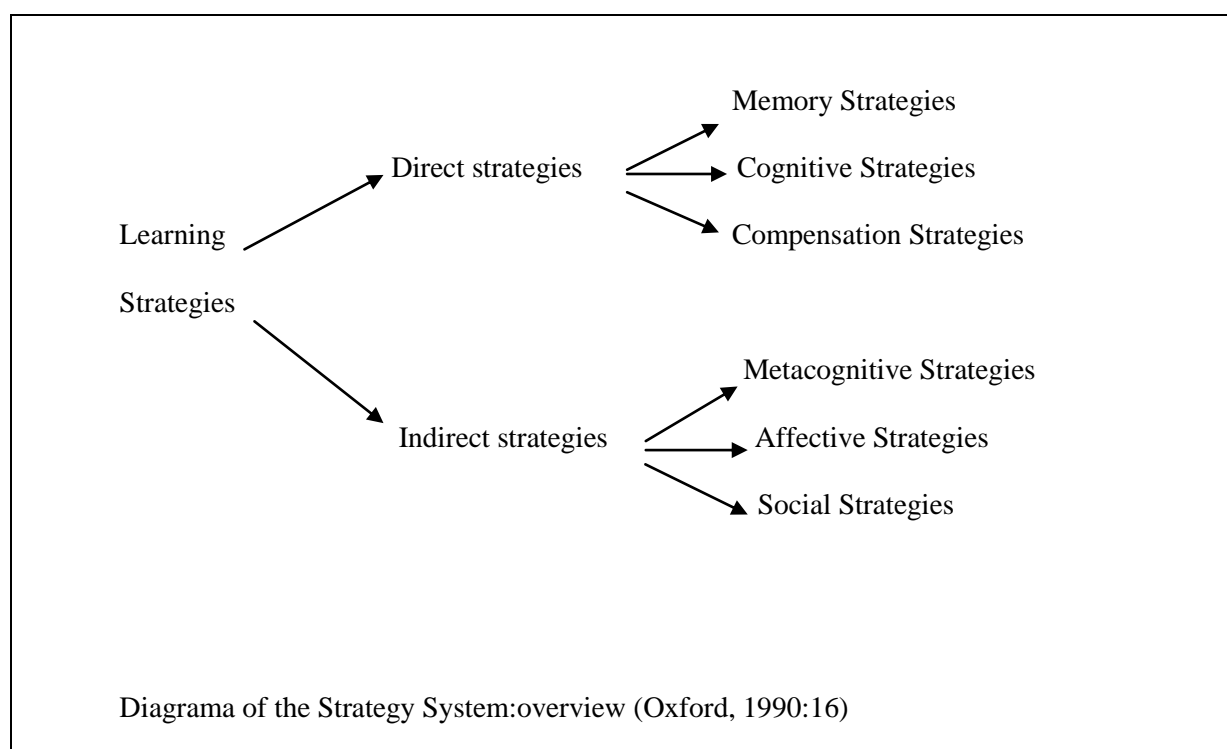
De facto, o recurso a este tipo de estratégias encoraja a autonomia do aluno, o que é particularmente importante para a aprendizagem de línguas, quando este já não tiver o professor por perto para o orientar quando quiser usar a língua fora da sala de aula.

⁶⁴ Contudo, segundo a autora, após um certo tempo de prática e de uso, e tal como qualquer outro comportamento, podem tornar-se automáticas (Oxford, 1990:12).

Oxford, depois de definir as estratégias de aprendizagem como “*steps taken by students to enhance their own learning*” (idem: 1) e como “*tools for active, self-directed involvement*” (ibidem) divide as estratégias em dois grandes grupos: directas (envolvidas directamente na aprendizagem da língua) e indirectas (as que ajudam a prosseguir o processo de aprendizagem).

Cada um desses grupos é, por sua vez, subdividido em três grupos. A taxonomia de Oxford inclui entre as estratégias directas as de *memória* ou mnemónicas, as *cognitivas* e as *compensatórias*. Por sua vez, entre as estratégias indirectas encontram-se as *metacognitivas*, as *afectivas* e as *sociais* (ver quadro 1).

Quadro 1



A autora procura ainda ilustrar com acções específicas cada um destes grupos de estratégias, afirmando que a sua lista é apenas exemplificativa e não exaustiva. Além disso, Oxford refere que todas as estratégias de aprendizagem são importantes e que actuam, na maioria das vezes, em inter-relação:

“the first major class, direct strategies for dealing with the new language, is like the Performer in a stage play, working with the language itself in a variety of specific tasks and situations. The direct class is composed of memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive strategies for understanding and producing the language, and compensation strategies for using the language despite knowledge gaps. The Performer works closely with the Director for the best possible outcome. The second major strategy class – indirect strategies for general management of learning – can be likened to the Director of the play. This class is made up of metacognitive strategies for coordinating the learning process, affective strategies for regulating emotions, and social strategies for learning with others. The Director serves a host of functions, like focusing, organizing, guiding, checking, correcting, coaching, encouraging, and cheering the Performer, as well as ensuring that the Performer works cooperatively with other actors in the play. The Director is an internal guide and support to the Performer. The functions of both the Director and the Performer become part of the learner, as he or she accepts increased responsibility for learning” (Oxford, 1990:15).⁶⁵

Segundo esta descrição, as estratégias são utilizadas em conjunto, de forma que uma actua ao mesmo tempo como suporte e como catalizadora de outras. A sua separação em tipos permite, contudo, facilitar o estudo e sistematizar o seu ensino por meio da demonstração de como elas podem aparecer no processo de aprendizagem de línguas.

Cada um dos subtipos divide-se, assim, em estratégias específicas, como se pretende sintetizar no quadro em anexo (I), seguindo-se uma breve descrição das estratégias de aprendizagem que constam do inventário proposto por Oxford (1990).

A. Estratégias directas

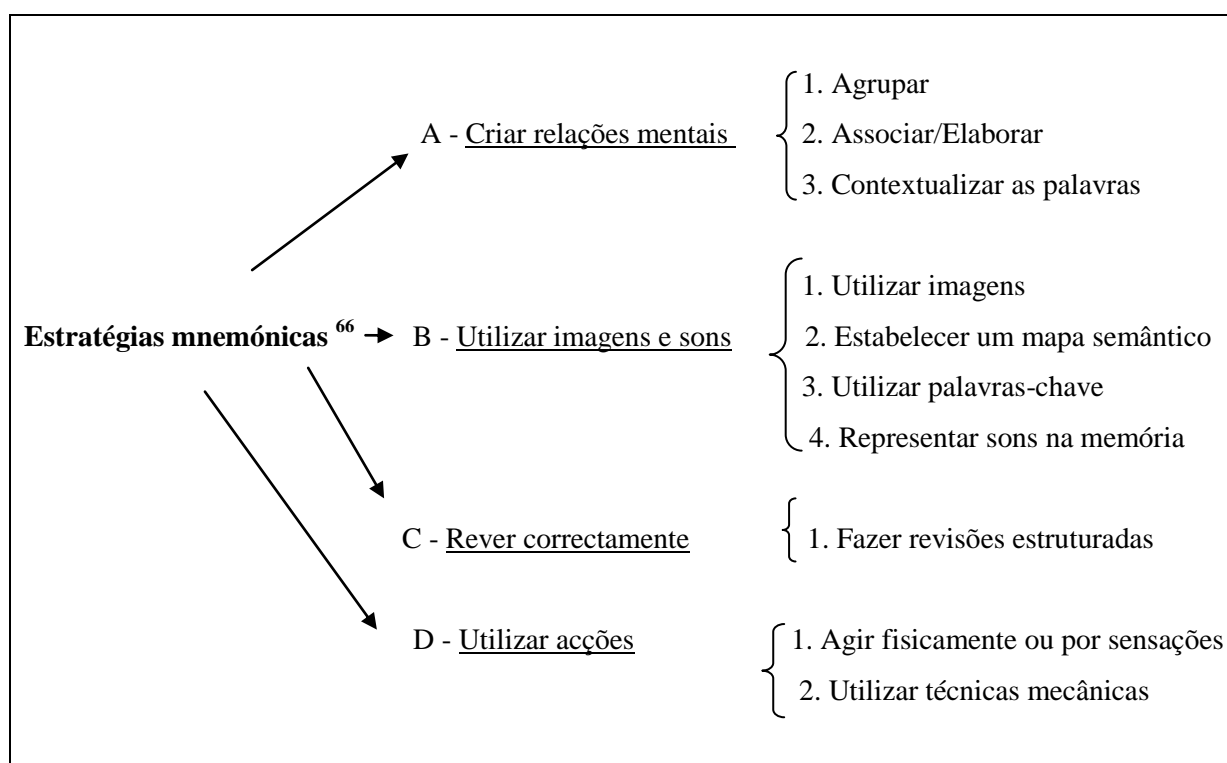
Como referido, as **estratégias directas** estão intimamente relacionadas com o uso e a manipulação da língua, dividindo-se em três subgrupos: mnemónicas, cognitivas e de compensação.

⁶⁵ Optámos por manter a versão original.

(1) estratégias mnemónicas

Oxford divide este grupo de estratégias em quatro subgrupos: (a) criar relações mentais; (b) utilizar imagens e sons; (c) rever correctamente e (d) utilizar acções (quadro 2).

Quadro 2



Segundo Oxford, as estratégias mnemónicas permitem ao aluno memorizar material verbal (como vocabulário) e activá-lo quando necessário, revelando-se efectivas quando o aluno usa, simultaneamente, estratégias metacognitivas, como prestar atenção, e estratégias afectivas, como reduzir a ansiedade através da respiração (idem:39).

⁶⁶ Quadro esquemático elaborado pela autora do presente trabalho.

Ainda que este tipo de estratégias possa contribuir fortemente para a aprendizagem da língua, alguma investigação feita nesta área mostra que os estudantes raramente referem usar este tipo de estratégias. Este resultado pode justificar-se por de facto os alunos não recorrerem a este tipo de estratégia, ou por não terem consciência de o fazer (idem:40).

No processo de memorização defende-se, no primeiro subgrupo, o recurso à criação de relações mentais, como por exemplo, *agrupar, associar e usar o contexto*.

Agrupar, segundo a autora, consiste em “classificar ou reclassificar material linguístico em unidades com sentido, mentalmente ou por escrito” (idem:40).

A acção de agrupar pode, ainda, ser feita com base no tipo de palavras, temas, funções linguísticas, etc.

Para fazer com que o material se torne mais fácil de memorizar é ainda possível recorrer a estratégias de *associação*, ou seja, “relacionar a nova informação linguística a conceitos já existentes na memória, ou relacionar uma peça de informação a outra, criando associações na memória” (idem:41). Segundo a autora, estas associações podem ser simples ou complexas, mas têm de ser significativas para o aluno (ibidem).

Ainda neste subgrupo de criação de relações mentais é ainda possível o recurso à *contextualização* que consiste em “colocar a palavra ou frase numa frase com significado, conversa ou história de forma a memorizá-la” (idem:41). Esta estratégia envolve, assim, uma forma de associação na qual a nova informação aparece associada a um contexto.

O segundo subgrupo de estratégias de memorização consiste em *aplicar imagens e sons*, ou seja, “usar imagens, usar palavras-chave, mapas semânticos ou representar sons na memória” (idem:41).

Usar imagens consiste em “relacionar nova informação linguística com conceitos na memória, através de imagem visual significativa” (ibidem). A imagem pode ser uma foto de um objecto, ou a representação mental das letras da palavra, por exemplo.

Por sua vez, o recurso ao *mapa semântico* é definido como “fazer uma combinação de palavras através de uma imagem que tenha uma palavra-chave no centro ou no topo, e palavras com ela relacionadas” (ibidem).

Já o uso de *palavras-chave* serve para “lembrar uma nova palavra usando ligações auditivas ou visuais” (ibidem). Ou seja, primeiro será necessário identificar uma palavra familiar na língua materna do aluno que se pareça foneticamente com a nova palavra (ligação auditiva) ou gerar uma imagem da relação entre a nova palavra e uma outra familiar (ligação visual).

Outra possibilidade neste segundo grupo de estratégias mnemónicas consiste em *representar sons na memória*, ou seja, “memorizar nova informação linguística com base no seu som” (idem:42). Por exemplo, é possível relacionar uma palavra na língua alvo com uma outra palavra, em qualquer língua, que soe como a palavra que se quer memorizar.

Um terceiro subgrupo de estratégias mnemónicas diz respeito a *rever correctamente*, ou seja, recorrer à revisão da nova informação como forma de a memorizar. Isto porque olhar para a informação nova na língua alvo uma só vez não é suficiente para a reter na memória, sendo necessária a sua revisão sucessivas vezes para que isto aconteça.

O último subgrupo de estratégias mnemónicas consiste em *utilizar acções* para tornar o processo de memorização efectivo. Este tipo de estratégias é usado por estudantes que têm um estilo de aprendizagem cinestético ou táctil (ibidem).

Um exemplo deste tipo de estratégia consiste em usar uma *resposta física ou sensação* para representar a nova expressão (por exemplo, “ir até à porta”) ou relacionar uma nova expressão com um sentimento ou sensação (por exemplo, “calor”).

Outro exemplo de estratégias deste tipo diz respeito ao uso de *técnicas mecânicas*, como por exemplo, escrever palavras em cartões e organizá-las num baralho e ir retirando as palavras à medida que vão sendo memorizadas (ibidem).

(2) estratégias cognitivas

Segundo Oxford (1990: 43), as estratégias cognitivas (ver quadro 3) são essenciais na aprendizagem de uma nova língua e têm como função principal a manipulação ou transformação da língua estrangeira pelo aluno, dividindo-se em quatro subgrupos: (a) praticar a língua estrangeira; (b) receber e emitir mensagens; (c) analisar e reflectir; (d) criar estrutura para o conteúdo e a produção linguística (input e output).

As estratégias pertencentes ao subgrupo (a) *praticar a língua estrangeira* estão, segundo a autora, entre as estratégias cognitivas mais importantes (1990:43), dado o carácter prático da aprendizagem de língua estrangeira.

Dentro deste subgrupo é sugerido o recurso à *repetição*: “[d]izer ou fazer alguma coisa repetidamente: escutar alguma coisa várias vezes, ensaiar, imitar um falante nativo” (1990:45).

Outra estratégia deste subgrupo consiste, por exemplo, em *reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas* que é definida como: “ter consciência e/ou usar fórmulas prontas (unidades isoladas e não analisadas), tal como “hello, how are you?” e padrões não analisados (que têm pelo menos um espaço a ser preenchido), tal como “It’s time to _____” (Oxford, 1990:45). Esta estratégia pode contribuir para dar fluência à produção linguística do aprendente.

Quadro 3

Estratégias cognitivas ⁶⁷	
A - <u>Praticar a língua</u>	B - <u>Receber e emitir mensagens</u>
1 – Repetir	1 – Compreender rapidamente
2 – Praticar os sons e os grafemas	2– Utilizar recursos para emitir e
3 – Reconhecer e utilizar fórmulas	receber mensagens
4 – Fazer novas combinações	
5 – Praticar em situação autêntica	
C - <u>Analisar e Reflectir</u>	D - <u>Criar estrutura para input e output</u>
1- Reflectir recorrendo à dedução	1 – Tomar notas
2 - Analisar expressões	2 – Resumir
3 – Fazer comparações	3 – Sublinhar
4 – Traduzir	
5 – Transferir	

Ainda no âmbito das estratégias cognitivas é referido o subgrupo *receber e emitir mensagens* que inclui estratégias destinadas a “compreender a mensagens rapidamente” e “a usar fontes - escritas e não escritas- para receber e usar mensagens”(idem:46). Por sua vez, o recurso às estratégias do subgrupo *analisar e reflectir*, permitem ao aluno construir hipóteses, criar regras e rever essas regras quando obtiverem novas informações (1990:44).

Ou seja, o aluno pode ter a oportunidade de analisar o conteúdo recebido com as regras por si elaboradas e, a partir daí, formular hipóteses sobre sua aplicabilidade. Pode ainda *transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra*, o que envolve:

⁶⁷ Quadro esquemático elaborado pela autora do presente trabalho.

“[a]plicar directamente conhecimento de palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra com a finalidade de entender ou produzir uma expressão na nova língua” (1990:47).

As estratégias do subgrupo *criar estrutura para o conteúdo e a produção linguística* (*input e output*) envolvem a criação de estruturas necessárias tanto para a compreensão quanto para a produção em língua estrangeira (1990:47).

Neste subgrupo destacam-se as seguintes possibilidades: *tomar notas* que é descrita como: “[e]screver a ideia principal ou pontos específicos. Esta estratégia pode envolver notas assistemáticas ou pode incluir uma forma mais sistematizada de anotação, tais como: em formato de lista de supermercado; na forma de T; como mapa semântico ou na forma de esboço” (1990:47).

Ainda neste subgrupo, é referida a estratégia *sublinhar*, ou seja: “[u]sar uma variedade de técnicas para destacar informações importantes num texto” ou ainda *sumariar* “uma passagem longa” (1990:47).

(3) estratégias compensatórias

O terceiro grupo de estratégias directas é constituído pelas estratégias compensatórias (ver quadro 5) que permitem ao aprendente usar a língua tanto para a compreensão como para a produção linguística, apesar de limitações ou problemas de conhecimento (1990:47).

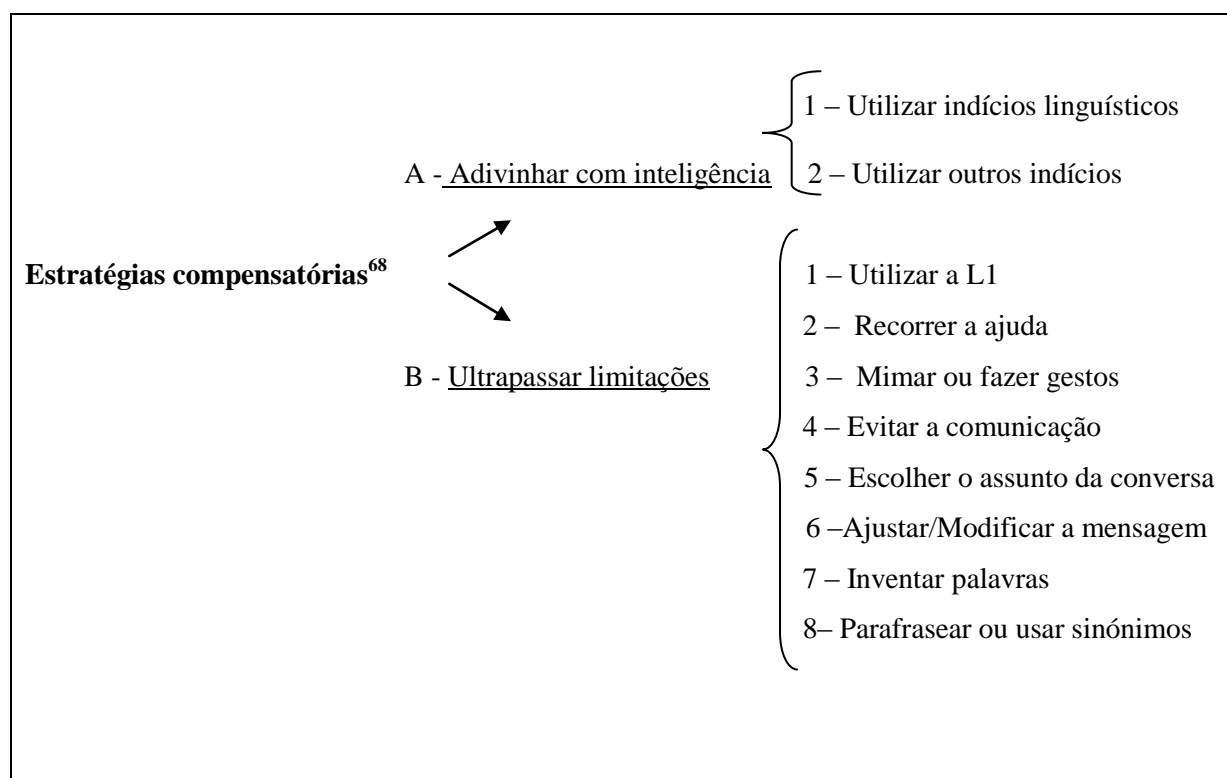
Usar a língua materna é um exemplo deste tipo de estratégia e consiste, segundo Oxford, em: “[u]sar a língua materna para uma expressão sem a traduzir, como, por exemplo, *Ich bin eine girl*. Esta estratégia pode incluir também acrescentar terminações de palavras da nova língua em palavras da língua materna” (1990:50).

O uso desta estratégia pode variar, dependendo do nível de proficiência do falante. Acredita-se que, em níveis iniciais, a tendência é para usar a língua materna um maior número

de vezes, enquanto em níveis mais avançados esta estratégia é utilizada principalmente quando um aluno quer saber como seria uma determinada palavra ou expressão na língua alvo.

Recorrer a ajuda é outra estratégia compensatória apontada pela autora e consiste em: “[p]edir ajuda a alguém por meio de hesitação ou explicitamente pedir à pessoa para dizer a expressão que não se consegue lembrar na língua-alvo” (ibidem).

Quadro 5



Por sua vez, *mimar ou fazer gestos* é um outro tipo de estratégia compensatória que permite ao falante “[u]sar movimentos físicos, tais como mímica ou gestos, no lugar de uma expressão, para indicar significado” (ibidem). Pode auxiliar no desenvolvimento da língua estrangeira, especialmente se o interlocutor fornecer os itens lexicais que a mímica ou gesto

⁶⁸ Quadro esquemático elaborado pela autora do presente trabalho.

querem representar e se o falante recorrer a outras estratégias que lhe permitam acrescentar esses itens lexicais ao seu vocabulário.

Um outro exemplo de estratégia compensatória consiste em *evitar parcial ou totalmente a comunicação*, ou seja, “[e]vitar a comunicação parcial ou totalmente quando for possível prever as dificuldades. Esta estratégia pode envolver evitar a comunicação em geral, evitar certos assuntos, evitar expressões específicas ou abandonar a comunicação no meio da frase” (1990:47).

Por seu lado, *ajustar ou modificar a mensagem* diz respeito a “[a]lterar a mensagem, omitindo algumas informações, tornar as ideias mais simples e menos precisas ou usar um termo ou vocábulo que signifique quase a mesma coisa do que se pretende dizer, como dizer lápis em vez de caneta, por exemplo” (1990: 50).

Destaca-se ainda, *inventar palavras* que é descrita como “[c]riar palavras novas para comunicar a ideia desejada, como paperholder (portador de papéis) em vez de *notebook* (caderno)” (1990:50).

Por fim, *parafrasear ou usar um sinónimo* consiste em: [f]azer-se entender, descrevendo o conceito (circunlocução) ou usando uma palavra que signifique a mesma coisa (sinónimo); por exemplo, “what you use to wash dishes with” (aquilo que vocês usam para lavar a louça) como forma de descrever “dishrag” (esponja)” (1990:51).

Verifica-se, assim, que as estratégias compensatórias são de grande importância porque auxiliam o aluno a continuar a comunicar, não obstante falhas de memória e/ou de conhecimento da língua alvo.

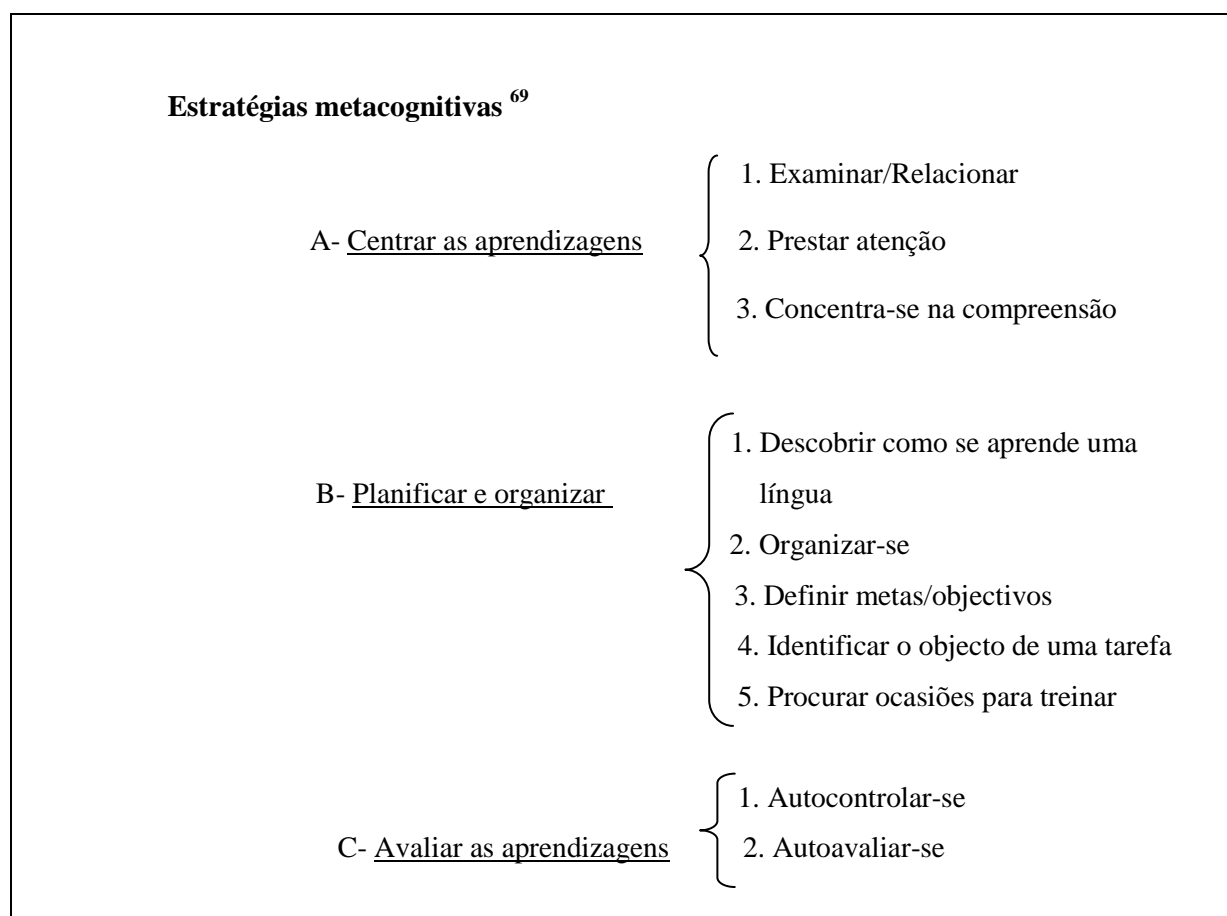
B. Estratégias indirectas

As estratégias indirectas estão relacionadas com a gestão da aprendizagem e, na classificação de Oxford, dividem-se em três grupos diferentes: *estratégias metacognitivas*; *estratégias afectivas* e *estratégias sociais*.

(1)- estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas dividem-se em três subgrupos: centrar a aprendizagem; planificar e organizar a aprendizagem; e avaliar as aprendizagens (ver quadro 6).

Quadro 6



⁶⁹ Quadro esquemático elaborado pela autora do presente trabalho.

As estratégias metacognitivas “permitem que os aprendentes controlem a sua própria cognição, ou seja, que coordenem o processo de aprendizagem por meio do uso de funções, tais como: concentrar, organizar, planejar e avaliar [tal processo]” (1990:136).

Estas estratégias podem ser de grande ajuda para os aprendentes, porque podem oferecer sugestões de como se co-responsabilizar pela sua aprendizagem e de como a auto-regular.

As estratégias do subgrupo *centrar a aprendizagem* destinam-se a “ajudar os aprendentes a concentrar as suas energias e atenção em determinadas tarefas, actividades, habilidades ou materiais” (1990:138).

Fazem parte desse subgrupo, estratégias como: *examinar a matéria a aprender e estabelecer relações com o que já se conhece*, ou seja, “[r]ever de maneira abrangente um conceito chave, um princípio ou um conjunto de informações numa futura actividade de linguagem, e associá-lo(s) com o que já foi aprendido”.

Esta estratégia pode ser usada de diferentes formas, mas geralmente funciona melhor quando são seguidos três passos: aprender porque a actividade está a ser feita, construir o vocabulário necessário e fazer associações” (1990:138).

Para centrar a aprendizagem o aprendente pode ainda: *prestar atenção*, isto é: “[d]ecidir prestar atenção, com antecedência, à actividade no geral e ignorar coisas que distraem (por meio da atenção direccionada) e/ou prestar atenção a aspectos específicos da linguagem ou detalhes da situação (por meio da atenção selectiva)” (1990:138).

Outro subgrupo de estratégias metacognitivas inclui estratégias destinadas a *planificar e organizar a aprendizagem* como: *organizar-se*, que consiste em “[c]ompreender e usar condições destinadas a optimizar a aprendizagem da nova língua; organizar os seus horários, o ambiente físico (ou seja, local, temperatura, barulho, iluminação) e o caderno de língua estrangeira” (1990:139).

Ou ainda *definir metas e objectivos para si próprio* que diz respeito a “estabelecer metas para a aprendizagem de língua estrangeira, incluindo objectivos a longo prazo (como, por exemplo, ser capaz de utilizar a língua estrangeira em conversas informais até o final do ano) ou a curto prazo (como terminar de ler um conto até sexta-feira)” (1990:139).

Em suma, o subgrupo *organizar e planejar sua aprendizagem* diz respeito a atitudes que permitem “rentabilizar” a aprendizagem. Para tanto, parece importante que os objectivos das actividades sejam estabelecidos claramente nas actividades de modo a que o aprendente consiga pensar nas formas mais adequadas de os alcançar.

O terceiro subgrupo de estratégias metacognitivas destina-se a *avaliar a aprendizagem* e compreende “duas estratégias e ambas auxiliam os aprendentes a verificarem o seu desempenho linguístico. Uma estratégia envolve identificar e aprender com os erros, e a outra diz respeito a avaliar [o seu próprio] progresso em geral” (1990:140).

Neste subgrupo, constam também estratégias *de autocontrolo* que consistem em “[i]dentificar os erros na compreensão e produção da nova língua, determinar quais são importantes (aqueles que causam confusões sérias), procurar identificar a fonte de erros importantes e tentar eliminá-los” (Oxford, 1990:139).

Inclui também estratégias de *auto-avaliação* que consistem especificamente em: “[a]valiar seu próprio progresso na nova língua, verificando, por exemplo, se está a ler mais rápido e a entender mais do que há um ou seis meses atrás ou se está a entender uma percentagem maior de cada diálogo”(1990:139).

Este subgrupo de estratégias metacognitivas parece bastante importante porque pode ajudar o aprendente a identificar inadequações na sua produção linguística e a procurar maneiras de as corrigir.

Em relação à sua produtividade, as estratégias metacognitivas têm sido apontadas como o grande diferencial entre os alunos considerados bem sucedidos e os alunos mal

sucedidos, uma vez que os primeiros tendem a implementá-las tendo em consideração três factores: estilo de aprendizagem, actividade proposta e objectivos da actividade e, na maioria das vezes, conseguem resultados positivos.

Em contrapartida, os aprendentes tidos como mal sucedidos, em geral, evitam o uso de estratégias deste tipo e parecem usar estratégias de forma assistemática. Além disso, estes alunos não costumam avaliar a eficácia das estratégias que eles mesmos implementam, o que parece ser contraproducente na aprendizagem de língua estrangeira (Paiva, 1998).⁷⁰

(3) estratégias afectivas

Por sua vez, o grupo de estratégias afectivas (quadro 7) destinam-se a ajudar a controlar as emoções, motivações e atitudes, pois segundo Oxford: “[o] aspecto afectivo do aprendente, provavelmente, é uma das maiores influências no sucesso ou insucesso da aprendizagem de línguas” (1990:140).

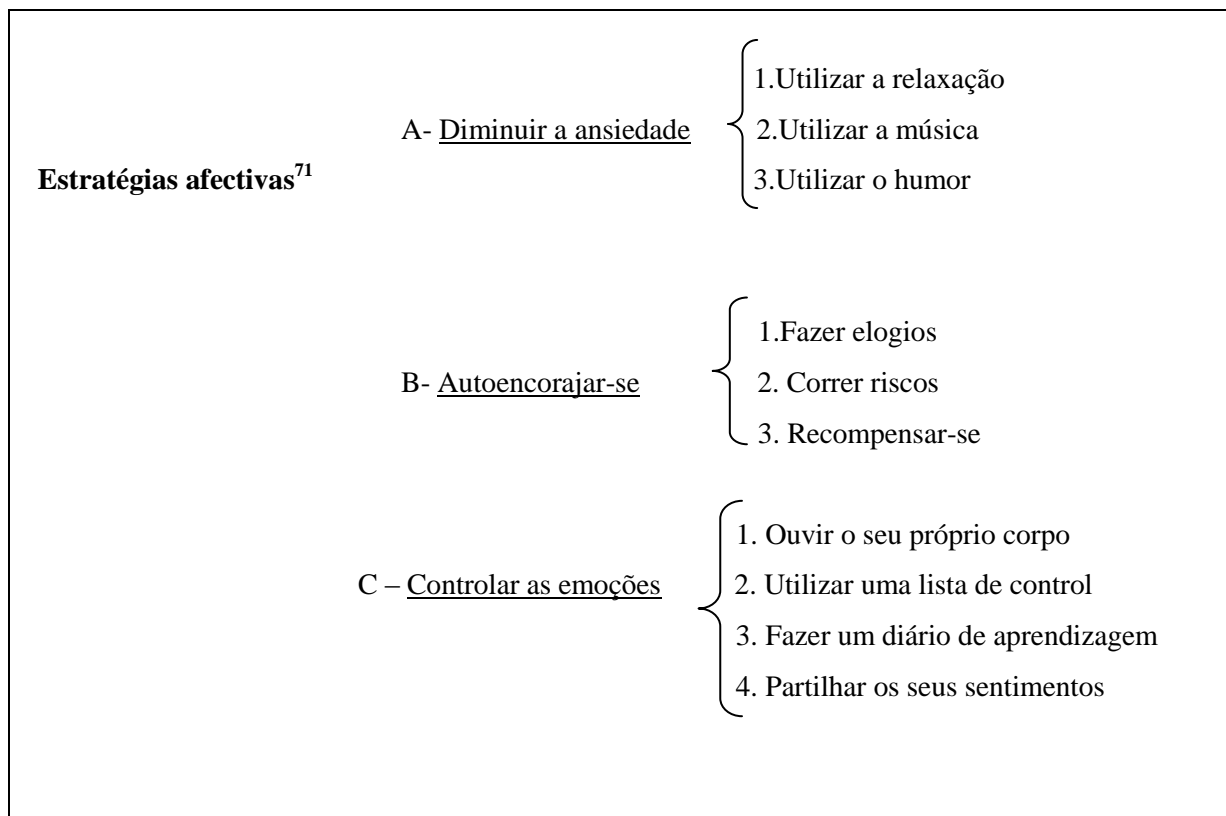
Existem três grupos de estratégias afectivas: estratégias para diminuir a ansiedade, estratégias de auto-encorajamento e estratégias de controlo emocional.

Destacamos de modo ilustrativo, algumas das estratégias do primeiro subgrupo: *utilizar a relaxação, a respiração profunda ou a meditação* que são descritas como: “[u]sar a técnica [...] respirar fundo com o diafragma [...]”(ibidem).

Ainda no primeiro subgrupo, *utilizar o humor* é definido como: “[u]sar o riso para relaxar assistindo filmes engraçados, ler livros cómicos, escutar piadas e assim por diante” (1990: 143).

⁷⁰ Paiva, V.(1998), *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. In Letras & Letras, v. 14, nº 1, Uberlândia:Edufu, p.73-88.

Quadro 7



(4) estratégias sociais

Halliday & Hasan (1989: 5) apontam que uma das dimensões mais negligenciadas nas discussões sobre a linguagem é seu carácter social. Neste sentido, e segundo Oxford, este tipo de estratégia reveste-se de grande importância uma vez que evidencia “a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas” (1990:144).

De facto, o conhecimento das regras de interacção é essencial para que os indivíduos estabeleçam uma conversa e consigam negociar significados, nomeadamente recorrendo a

⁷¹ Quadro esquemático elaborado pela autora do presente trabalho.

estratégias deste grupo (ver quadro 8) que evidenciam a importância de se: colocar questões; cooperar com os outros e cultivar a empatia.

As estratégias sociais do subgrupo *colocar questões* consistem em pedir a alguém (ao docente, a um falante nativo, ou a um colega de aula mais proficiente) esclarecimento, confirmação ou correção.” (1990:146). Destaca-se, por exemplo: *solicitar clarificações* que é descrita como “[p]edir ao falante para repetir, parafrasear, explicar, falar mais devagar ou dar exemplos; perguntar se a frase [produzida pelo aprendente] está correcta ou se a regra se aplica àquele caso em especial; parafrasear ou repetir para conseguir saber se o que foi dito está certo” (1990:147-8).

Quadro 8

Estratégias sociais⁷²	A – <u>Colocar questões</u>	<ul style="list-style-type: none"> 1– Verificar, solicitar clarificações 2– Solicitar correções
	B – <u>Cooperar com os outros</u>	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Cooperar com os colegas 2 – Cooperar com falantes competentes
	C – <u>Cultivar a simpatia</u>	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Desenvolver a compreensão pela cultura do outro 2 – Ser sensível aos sentimentos e pensamentos do outro

Por seu lado, *solicitar correções* consiste em: “[p]edir a alguém para corrigir durante uma conversa. Esta estratégia é usada com mais frequência nas conversas, mas pode ser

⁷² Quadro esquemático da autora do presente trabalho.

utilizada na escrita também” (1990:147). Por meio desta estratégia, o aluno pode desenvolver tanto a fluência como a correcção gramatical.

O subgrupo *cooperar com os outros* “envolve interagir com uma ou mais pessoas para melhorar as habilidades linguísticas. Este subgrupo de estratégias sociais serve de base para a abordagem cooperativa, que não só melhora o desempenho do aprendente de línguas, mas também aumenta a auto-estima e a [sua] aceitação social (1990:147).

Neste subgrupo encontramos as seguintes possibilidades: *cooperar com os colegas* que inclui “[t]rabalhar com outros aprendentes para melhorar as habilidades [comunicativas]. Essa estratégia pode envolver um colega de aula específico, ou um parceiro temporário, ou um grupo pequeno [...]” (1990:147).

As estratégias de aprendizagem de língua procuram, assim estimular o desenvolvimento da competência comunicativa em geral. As estratégias metacognitivas ajudam o aluno a regular a sua própria cognição, concentrando-se, planeando e avaliando o seu progresso à medida que vai desenvolvendo a sua competência comunicativa.

As estratégias afectivas promovem a confiança e a perseverança necessárias aos alunos para se envolverem activamente na aprendizagem da língua. Por sua vez, as estratégias sociais ajudam a interacção e o desenvolvimento de formas de compreensão e empatia, qualidades necessárias para alcançar a competência comunicativa (Oxford, 1990:8).

Certas estratégias cognitivas e certas formas particulares de estratégias mnemónicas, são muito úteis para compreender e activar nova informação, no processo de se tornar competente numa nova língua. Estas estratégias ajudam os alunos a ultrapassar lapsos de conhecimento e a continuarem a comunicar, logo também ajudam a competência comunicativa.

O desenvolvimento deste tipo de estratégias de aprendizagem, quando integrado num plano de actuação mais amplo que envolva também outro tipo de atitude por parte do

professor, parece ser de grande utilidade na aprendizagem de uma língua estrangeira pois, por um lado, contribui para dar mais oportunidades de uso da língua e para melhorar o conhecimento estrutural da língua alvo e, por outro, promove um conhecimento mais aprofundado do processo de aprendizagem, peça fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno.

3.4.2. O ensino de estratégias de aprendizagem

De facto, muitas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente de línguas estrangeiras, podem explicar-se *“pela ausência ou uso deficiente de estratégias cognitivas ou metacognitivas adequadas que afectam muitas áreas de retenção e tratamento de informação, tais como a memória, a compreensão e a resolução de problemas”* (Lopes da Silva e Sá, 1989:93).

Parece, portanto, fundamental, encontrar estratégias de ensino que permitam colmatar a ausência ou o uso deficiente dessas estratégias, sendo vários os estudos, investigações e publicações que procuram analisar e propor a implementação de programas de desenvolvimento e ensino de estratégias de aprendizagem.

Segundo Ana Margarida Veiga Simão (2002),⁷³ muitos métodos têm sido utilizados para a implementação ou desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.⁷⁴

Segundo a autora, a metodologia do “ensino explícito” ou “instrução directa” é um desses exemplos e caracteriza-se pela existência de um tema didáctico central; uma

⁷³ Simão, A.M. Veiga, *Aprendizagem estratégica – Uma aposta na Auto-regulação*, ME, Lisboa, 2002.

⁷⁴ Nesta área, existem também projectos nacionais bastante relevantes, nomeadamente os desenvolvidos por Lopes da Silva e Sá (1989, 1992, 1993)⁷⁴; os de Odete Valente e colaboradores (1989, 1992) e o de Almeida e Morais (1992), entre outros.

sequencialização do conteúdo; uma grande implicação do aluno; um controlo do docente; e um *feedback* específico para o aluno (2002:66).

Baumann (1985)⁷⁵ descreve as fases que compõem este tipo de abordagem e que são, fundamentalmente, as seguintes:

- a) o professor apresenta o conteúdo e objectivos da aula;
- b) o professor exemplifica a destreza que pretende instruir;
- c) o professor controla o êxito da actividade, guia-a e proporciona *feedback* enquanto os alunos a aplicam.
- d) a responsabilidade da execução vai passando gradualmente para os alunos que devem ser capazes de executar a tarefa de forma independente.

Existe ainda um outro modelo designado por “ensino recíproco”, desenvolvido por Palincsar e Brown (1984)⁷⁶ e que se destina especificamente ao ensino de estratégias de compreensão da leitura, baseando-se também em cinco etapas:

- a) o professor dirige o diálogo exemplificando as actividades de forma a que os aprendentes tenham um modelo claro sobre o que se espera deles;
- b) as estratégias são modeladas em contextos apropriados e não mediante a prática de destrezas isoladas;
- c) o diálogo com os alunos centra-se tanto nos conteúdos como nas finalidades das estratégias utilizadas;
- d) o professor proporciona *feedback* de acordo com nível de compreensão dos alunos ajudando-os a progredir;
- e) a responsabilidade das actividades é transferida para os alunos o mais cedo possível.

⁷⁵ Citado por Ana Margarida Veiga Simão (2002:66).

⁷⁶ Idem (2002: 67)

A diferença entre o modelo da *instrução directa*, de Baumann (1985), e o do *ensino recíproco*, de Palincsar e Brown (1985) está no facto de o aluno, no segundo caso, participar mais em todo o processo, existindo uma interacção permanente em que os alunos tomam iniciativa com aconselhamento do professor. Na instrução directa o professor refere aos alunos exactamente quais os processos que devem ser colocados em acção, enquanto no ensino recíproco os alunos têm de deduzir quais são esses processos, com a supervisão do professor (Veiga Simão: 2002).

Parece, assim, haver várias vias no ensino de estratégias de aprendizagem que seguem fundamentalmente duas orientações diferentes, em função das teorias de aprendizagem e de ensino que as orientam: *uma mais cognitiva* que, através da modelagem cognitiva, da automonitorização e da auto-avaliação, estimula os estudantes a passar da análise dos problemas à superação dos obstáculos cognitivos e à execução estratégica; outra, *mais social* que, através da cooperação e do ensino recíproco, valoriza mais o papel dos grupos na aprendizagem de cada um daqueles passos (ibidem).

Relativamente ao professor, tem de conhecer bem a estratégia de ensino que está a aplicar e saber como a utilizar. Tem também de ser capaz de avaliar correctamente a situação educativa, adaptar-se às necessidades do grupo e recorrer a materiais didácticos com determinadas características, como se procurará descrever mais à frente, neste trabalho.

3.4.3. Selecção das estratégias de aprendizagem a ensinar

Vários estudos metacognitivos têm procurado formas de responder à questão de saber *quais as estratégias a ensinar aos estudantes e como fazê-lo* (Brown:1983).

Segundo Ana Margarida Veiga Simão (2002) esta é uma questão complexa a que surgem associadas outras três, respectivamente:

- a) ensinar conteúdos ou estratégias ?
- b) ensinar estratégias específicas ou gerais ?
- c) ensinar estratégias separadas ou incorporadas no currículo ?

A este respeito diz a autora o seguinte:

“ensinar consiste não só em transmitir conhecimentos mas também em levar os alunos a adquirir esses conhecimentos eficazmente e por si próprios, a serem autónomos. Estes dois aspectos complementares são muitas vezes considerados antagónicos pelos professores com o argumento de que se se dedica tempo em situação de sala de aula, a ensinar os alunos a aprender, a pensar, a fazer esquemas, resumos...pondo em prática métodos ou programas concebidos especialmente para eles, se reduz a transmissão de conteúdos das disciplinas não se tendo tempo para explicar em cada aula todos os temas exigidos pelos programas.” (Veiga Simão, 2002: 69)

Em relação a esta preocupação expressa por muitos docentes, a autora defende, na mesma obra, que a prática lectiva se deve *centrar no essencial dos programas*, aprofundando o mais importante, e ensinando esses conteúdos com recurso *a estratégias básicas de aprendizagem*, bem como suscitando uma motivação forte para as utilizar, e demonstrando os benefícios do seu uso.

Relativamente à segunda questão referida, e apesar de parecer clara a existência de estratégias gerais (formas de pensar que se aplicam a todos os domínios do conhecimento) e estratégias específicas (modos de pensar diferentes que se aplicam a cada disciplinas) a sua distinção nem sempre é fácil.

Segundo Ana Margarida Simão parece ser mais importante ensinar as estratégias que são mais úteis, ou seja, de maior aplicação na vida escolar, social e profissional, sublinhando também que é preferível ensinar um *conjunto limitado de estratégias em profundidade* do que ensinar muitas superficialmente (idem: 71). A este respeito, a regra parece ser a de ensinar

uma estratégia para transferir, ou seja, a competência adquirida deve ser também aplicada noutro contexto diferente.

Relativamente à terceira questão (à integração ou não do ensino de estratégias de aprendizagem no currículo) há um elemento fundamental a ter em conta em relação ao ensino de estratégias de aprendizagem separadas que é, como referido, a *transferência das competências* para novos contextos. De facto, alguns autores demonstraram mesmo que o ensino de competências cognitivas gerais, ou seja, o raciocínio em abstracto independentemente dos conteúdos sobre os quais se raciocina, não demonstrou ser eficaz. (Monereo et al., 1995).

Por essa razão, parece ser mais produtivo o ensino de estratégias de aprendizagem em função dos conteúdos específicos das diferentes áreas curriculares sem, contudo, “*abdicar da possibilidade de generalização das estratégias*” (Veiga Simão, 2002: 72).

Outros autores, como Burón (1996),⁷⁷ defendem o desenvolvimento de programas que contemplem, no início do curso, o ensino de estratégias comuns às diferentes disciplinas, cabendo depois a cada docente ensinar os seus alunos a aplicar esses princípios gerais ao estudo da disciplina concreta, juntamente com as estratégias específicas.

Fundamentalmente, o desenvolvimento eficaz deste tipo de programa deve ter sempre em conta a participação do aluno na construção do saber, analisando a forma como as estratégias aprendidas incidem nos resultados obtidos, de modo a que, para além de um aumento de conhecimento teórico das estratégias, corresponda uma efectiva utilização das mesmas.

3.4.4. O papel do professor

⁷⁷ Citado por Ana Margarida Veiga Simão (2002).

Como referido, num programa de desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem pelo aluno, o professor tem de conjugar o ensino de conteúdos básicos e de estratégias, em função das situações concretas em que se encontra, o que segundo Ana Margarida Veiga Simão (2002:76), deverá ser concretizado da seguinte forma:

- a) criando oportunidades para a aplicação estratégica nas tarefas, e mostrando como se podem levar a cabo;
- b) motivando os alunos a relacionar as exigências da tarefa com as estratégias que podem empregar;
- c) conduzindo os alunos a serem críticos com o seu próprio estudo mesmo sem a presença do professor;
- d) ajudando a transferir ideias ou práticas encontradas numa situação para outros contextos semelhantes;
- e) estabelecendo sistemas de avaliação que permitam a reelaboração e reflexão das ideias ensinadas e não apenas a memorização.

Ou seja, uma fase crucial do processo prende-se com capacidade de identificação dos requerimentos da tarefa, seguindo-se depois a fase de selecção da estratégia cognitiva apropriada.

Este procedimento envolve uma série de operações mentais que são realizadas mediante o recurso a estratégias metacognitivas. A metacognição (ou estratégias metacognitivas) é, assim, usada para controlar o processo de aprendizagem (Dickinson, 1996).

Primeiro, o aluno deve fazer as seguintes perguntas de forma a identificar a finalidade da actividade: *qual é a tarefa?; que tipo de tarefa é?; já fiz alguma coisa assim antes?* (idem:19).

É só depois de a tarefa ter sido identificada que a *estratégia cognitiva* – que ajuda directamente à resolução da tarefa – deve ser seleccionada, recorrendo a outro tipo de *estratégia metacognitiva*.

Depois de a tarefa ter sido realizada, e depois de aferida a adequação da estratégia cognitiva seleccionada, o aluno deve avaliar e reflectir sobre o resultado. As estratégias metacognitivas são, assim, usadas para as seguintes operações:

- a) identificar a estratégia de aprendizagem;
- b) seleccionar a estratégia cognitiva apropriada;
- c) controlar o uso da estratégia cognitiva;
- d) confirmar que a tarefa foi concluída;
- e) aferir a eficácia da aprendizagem (idem:20).

De facto, vários estudos têm demonstrado que os alunos eficientes são mais activos e independentes no processo de aprendizagem, revelando-se, por isso, necessário implementar estratégias de ensino que promovam a autonomia e o envolvimento de todos os alunos face ao professor (ibidem).

Neste sentido, a não ser que seja um objectivo da aprendizagem (e do professor) fazer com que os alunos se tornem auto-suficientes, estes permanecerão sempre dependentes do professor.

Fazer com que os alunos se tornem mais independentes passa, pois, por encorajar essa mesma autonomia; convencendo os alunos de que estes são capazes de trabalhar autonomamente; dando-lhes oportunidades para o fazer; ajudando-os a desenvolver

estratégias de aprendizagem e a tornarem-se mais conscientes da linguagem enquanto sistema (ibidem).

Pensa-se também que num projecto de actuação pedagógica que tenha como objectivo ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos, o professor deve procurar integrar o ensino de estratégias em função das actividades, e em contextos reais em que elas sejam aplicadas de forma útil, e que levem à *transferência de estratégias de aprendizagem* para outras tarefas, materiais e contextos.

Ainda segundo Dickinson (1996), neste processo, o professor deve valorizar todas as estratégias usadas pelos alunos para melhorar a sua aprendizagem ainda que possa facultar estratégias alternativas. Acima de tudo o professor deve incentivar o aluno a escolher a estratégia que melhor se adapta às suas características pessoais, chamando, no entanto, à atenção para o facto de alguns alunos poderem ter de experimentar várias estratégias até encontrar a preferida.

Outra atitude a que o professor deve recorrer no sentido de promover a autonomia dos alunos consiste, segundo o mesmo autor, em *incentivar o trabalho em pares ou pequenos grupos*. Desta forma o aluno poderá experienciar o facto de o seu trabalho de aprendizagem da língua poder passar por outras formas de organização, não dependentes do professor.

Neste contexto, parece ser também importante ajudar os alunos a envolverem-se e a tornarem-se activos e participativos no processo da sua aprendizagem, elaborando, por exemplo, testes de avaliação.

Este tipo de abordagem tem como objectivo fazer de todos os alunos, melhores alunos e capazes de maior autonomia na aprendizagem. Existem, contudo, diferentes níveis de autonomia a atingir sendo que para alguns alunos um maior envolvimento com a língua alvo possa ser suficiente e, nesse sentido, o desenvolvimento de projectos não realizados no curso poderá servir este objectivo.

Já um aluno que queira estudar, autonomamente, num Centro de Auto-Aprendizagem requer um nível diferente de preparação, pois o desenvolvimento de um trabalho deste tipo implica um maior conhecimento dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, nomeadamente sobre o tipo de dificuldades que poderá vir a encontrar e formas de as ultrapassar, requerendo também um aluno altamente motivado (ibidem).

Paralelamente ao processo de tornar o aluno mais activo e autónomo na sua aprendizagem será importante que o aluno seja incentivado a perseguir objectivos pessoais que não constem do manual, ou que não tenham sido referidos no curso.

De facto, um processo de ensino autonomizante passa por incentivar os alunos a contactar com *outras fontes de informação*, para além dos materiais facultados na aula.

Neste sentido, será importante que os alunos percebam que o manual não é o único instrumento de trabalho, e que contem apenas alguns dos objectivos importantes na aprendizagem da língua, devendo ser estimulados a contactar com outro tipo de materiais não usados durante o curso, e em particular com textos autênticos.

Ainda que por definição, os materiais autênticos não estejam especificamente adaptados para a aprendizagem de línguas, não contendo actividades que promovam o envolvimento por parte do aluno, poderão, no entanto ser usados em muitas actividades de compreensão escrita e oral (ibidem)

O manual, no entanto, pode também desempenhar neste processo um papel complementar importante, precisamente por resultar de uma intenção pedagógica.

Contudo, este instrumento de trabalho só poderá contribuir para um processo de aprendizagem de línguas autonomizante se for elaborado com base em critérios específicos que, nomeadamente, promovam o recurso a outras fontes de saber.

Neste sentido, no capítulo seguinte procurar-se-á analisar o papel que o manual poderá desempenhar neste processo, enquanto ferramenta de apoio ao trabalho do aprendente e do professor, num contexto de ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira.

IV. O manual escolar como recurso didáctico na aprendizagem de língua estrangeira

Para além de uma mudança na actuação dos agentes humanos (aluno e professor) envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, que os programas de treino cognitivo analisados descrevem, é também importante analisar o tipo de características que os recursos didácticos devem ter no sentido de auxiliar o docente neste trabalho.

Fundamentalmente, procurar-se-á reflectir e analisar a importância que o manual didáctico pode desempenhar neste processo, dado o seu carácter multifuncional e relação privilegiada que estabelece com várias áreas da sociedade.

4.1. Recursos didácticos para a aula de Língua Estrangeira

A evolução da investigação em torno do processo de aquisição de línguas estrangeiras e das suas finalidades práticas tem influenciado fortemente as orientações metodológicas que norteiam o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e consequentemente também a concepção de manuais didácticos destinados a este fim.

Enquanto a metodologia tradicional concebia o manual de língua estrangeira essencialmente como uma *recolha de textos literários* (Avelino: 1999), os valores que mais tarde vieram nortear a abordagem comunicativa levaram a uma centralização no aprendente e chegaram mesmo a anunciar a “morte do manual” (ibidem), defendendo-se uma concepção alternativa de materiais didácticos, tal como é descrita por Caetano da Rosa:

“(…) uma didáctica activa [que] envolve uma filosofia de diálogo permanente (...) que não renuncia ao realismo didáctico; utilizando, sempre que possível, materiais autênticos (...) [nomeadamente] filmes, fotografias, gravuras, dispositivos, discos, cujo uso judicioso muito pode enriquecer o ensino, ajudar a motivação, fomentar interacções, melhorar aprendizagens [e consequentemente] (...) o ensino livresco passa para segundo plano. Em vez de manual há livros e jornais, por exemplo, fontes de material linguístico” (Caetano da Rosa: 1988).

De facto, vários são os autores que defendem a importância de se usarem *materiais autênticos ou sociais* na aula de língua estrangeira, dado o seu *enraizamento na realidade*; as suas *dimensões realistas e pragmáticas*; a sua *multidimensionalidade interpretativa* e ajuda particular que podem dar à *construção de um saber metalinguístico* e ao *desenvolvimento de capacidades de compreensão* (Holec :1990).

Há ainda autores que sublinham a importância que este tipo de material pode desempenhar na aula de língua estrangeira para os alunos que, de outra forma, não teriam a possibilidade de contactar com vários aspectos relacionados com a língua alvo (Arghyroudi, 2001:41)

A gama de materiais que pode ser usada na aula de língua estrangeira é, de facto, vasta sendo até desejável que o docente recorra a uma grande variedade de recursos, em função das

necessidades analisadas. Esta variedade pode ir do CD ao CD-ROM; do jornal diário à receita culinária; da fotografia ao poema; da emissão televisiva ao *spot* publicitário.

Contudo, o material especificamente preparado para fins pedagógicos, por nascer com um *determinado objectivo educativo*, e em função de um determinado público e contexto de realização pode também ser um instrumento complementar bastante útil no processo de ensino/aprendizagem, sendo que muitos deles incluem já materiais autênticos em muitas das actividades propostas.

O que parece, fundamentalmente, ressaltar da leitura de vários textos actuais sobre este assunto é, sem dúvida, a necessidade de na prática educativa se usarem vários materiais sem descurar o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias.

Deve-se, portanto, partir dos conhecimentos prévios dos alunos e das suas experiências de vida para a resolução de problemas locais e actuais, sendo “*necessários outros livros e diversos recursos informativos com os quais se possam contrastar experiências e saberes*” (Morgado, 2004).

Acima de tudo, parece fundamental que quer os materiais autênticos, quer os materiais pedagógicos sejam submetidos a uma análise criteriosa antes de serem utilizados, e que a sua exploração se baseie em orientações claras que conduzam à sua adequada utilização (Allwright, 1981).

4.2. O manual como recurso didáctico

Apesar da cada vez maior variedade de recursos que podem ser usados na sala de aula, o manual escolar continua a ocupar um papel importante, senão mesmo central, na educação formal, enquanto mediador dos programas curriculares, levando mesmo investigadores nesta

área a afirmar que “*ele continua a ser o “senhor” do ensino e a sua não utilização projecta-se no limiar da utopia*” (Tormenta, 1996:11).

De facto, este instrumento de trabalho continua a ter um prestígio, que se justifica pela conjugação de vários factores que o posicionam num lugar privilegiado de ligação com a educação, a cultura e o comércio (Choppin:1992).

Esta multifuncionalidade do manual é também, claramente, sublinhada por José Carlos Morgado segundo o qual:

“independentemente do país a que possamos referir-nos, a verdade é que os materiais que se utilizam no desenvolvimento do currículo, em particular os manuais escolares e os livros de texto, têm estabelecido uma relação estreita entre as práticas pedagógicas e os propósitos das aprendizagens ministradas, conseguindo interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que veiculam nas escolas e, por consequência, nas questões que se tomam relativamente a essas questões” (2004:25).

O manual surge, assim, como código que legitima “*uma determinada visão da realidade e um modelo da sociedade a construir*” (Morgado, 2004:27), perfilhando aquilo que, num dado momento, se considera ser a função da prática educativa.

Na regulação da acção pedagógica o manual assume ainda um importante papel de apoio ao trabalho do professor, posição que é também sublinhada por José Carlos Morgado (2004):

“as condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho não são as mais propícias para estimular a “sua iniciativa profissional”. A carga horária que têm adstrita, o número de alunos que cada docente tem a seu cargo, os diferentes trabalhos que têm de desempenhar (...) são factores que dificultam a produção de recursos didácticos, ou mesmo a idealização de outras estratégias de aprendizagem, alternativos ao manual escolar” (Morgado, 2004:45).

Não obstante esta importante função será, no entanto, importante que os manuais sejam concebidos de um modo dinâmico e aberto, propondo actividades que solicitem um papel activo por parte do professor e do aprendente, na construção do próprio saber:

“os manuais escolares devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, contribuindo (...) para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa (...) [uma vez que] o processo de aprendizagem é, essencialmente, um processo de construção pessoal, um empreendimento eu não pode determinar-se

a priori, nem de um modo linear e rígido, sob pena de produzir efeitos muito perversos em relação aos verdadeiros fins que a educação deve perseguir (Morgado; 2004: 29).

De facto, se se considera função da educação a promoção e o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais num determinado momento e se, actualmente, se defende que a melhor forma de as desenvolver reside na construção do conhecimento pelo próprio indivíduo, então o manual escolar deve ser elaborado de modo a propiciar tais competências, preferencialmente, de forma complementar, com outros recursos educativos.

A *vinculação do professor* ao manual escolar, contudo, a *frequência* com que o utiliza e o *modo* como o faz resultam de factores mais complexos que parecem estar relacionados, nomeadamente com a experiência profissional; com a natureza dos próprios materiais; com o contexto escolar; com o nível de ensino e com a disciplina que se lecciona (Cabral, 2001: 94).

Este facto levou já alguns autores a categorizar *modalidades ou estilos* de utilização dos manuais escolares com base, fundamentalmente, no grau de compromisso entre as orientações do manual e a adaptação às características concretas do contexto e o recurso a outros instrumentos de trabalho (ibidem).

Parece, no entanto, claro que qualquer que seja a utilização que o professor faça do manual terá sempre implicações pedagógicas e efeitos sobre o processo de ensino/aprendizagem.

No actual quadro educativo, considera-se que o manual poderá também *ser um instrumento de trabalho complementar útil* no desenvolvimento de competências de pesquisa e contacto com informação actualizada, juntamente com outros recursos igualmente importantes que podem apoiar a actividade curricular.

De facto, e num momento em que se assiste ao crescimento dos meios e conteúdos informativos, a educação deve procurar relacionar-se também com a tecnologia e preparar os indivíduos para desenvolverem capacidades de análise e reflexão crítica da informação.

Considera-se, portanto, que o manual didáctico só poderá contribuir para o desenvolvimento de novas competências consideradas fundamentais se for *elaborado com base em critérios diferentes*, como se procura mostrar no capítulo seguinte mediante a análise feita a dois manuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira.

No entanto, sublinha-se o facto de a elaboração de manuais didácticos abertos e abrangentes não conduzirem, por si só, a práticas educativas mais eficazes, se os professores na prática diária não adoptarem, também eles, uma postura reflexiva na organização das situações de ensino/aprendizagem, que estimule um papel dinâmico e interventivo por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos (Morgado, 2004).

V. Procedimentos metodológicos

A competência de aprendizagem como objecto de ensino, implica da parte do professor e dos materiais a capacidade de auxiliar os alunos a reflectir e gerir a sua aprendizagem, recorrendo, nomeadamente, a estratégias que lhes permitam tornar-se em alunos mais eficazes e bem sucedidos.

Assim, e perante o quadro de mudança descrito ao longo deste trabalho e, tendo presente a necessidade de se promoverem outro tipo de competências chave nos alunos, nomeadamente a *competência de aprendizagem*, fundamental para a promoção da autonomia, proceder-se-á a uma análise de dois manuais recentes dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira, no sentido de verificar o seu potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem.

A análise será *orientada para o produto* (Choppin, 1992), ou seja, tendo como objecto o próprio manual como objecto didáctico, e basear-se-á na aplicação de duas grelhas de análise, com diferente grau de especificidade.

Os dois manuais didácticos analisados, destinam-se a aprendentes sem (ou com poucos) conhecimentos de português e são ambos recentes e frequentemente usados por professores de português língua estrangeira.

Ambos foram testados em situação de ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira, em contextos de aprendizagem semelhantes.

5.1. Perspectivas de análise de manuais didácticos

O estudo de manuais didácticos tem-se prestado a pesquisas de diferente natureza, sendo difícil encontrar um único enquadramento.⁷⁸

É, no entanto, possível delimitar três domínios ou correntes de investigação sobre manuais escolares (Choppin, 1992: 205):

- a) investigações orientadas para o *processo de concepção* do manual escolar (aprovação, difusão, utilização e abandono);

⁷⁸ Assim, e na ausência de qualquer matriz consensual de análise de manuais escolares, sugere-se a leitura de Cabral (2001:103) que apresenta uma leitura comparada dos elementos mais frequentemente referenciados pelos vários autores que se têm dedicado a este tópico.

- b) investigações *orientadas para o produto*, tendo como objecto o próprio manual, quer como fonte para uma compreensão da cultura transmitida (valores, preconceitos, etc.), quer como objecto didáctico (saberes nele incluídos, etc.);
- c) investigações *orientadas para a recepção*, ou seja, sobre os critérios que levam à sua adopção, modo como é utilizado, etc.

Independentemente do domínio em que se movimenta a investigação, os estudos sobre manuais didácticos parecem ser impulsionados por dois objectivos fundamentais: para melhorar a concepção de futuros manuais ou para aceder a uma visão histórica, social ou cultural da educação.

Quanto à amplitude da investigação, verifica-se também que os estudos podem recair sobre um único manual; mas também sobre a produção de uma editora; sobre um período específico; sobre um autor determinado e, mais frequentemente, sobre um tema (Cabral, 2001).

Apesar de alguma dispersão quanto aos critérios utilizados na análise dos manuais escolares, a maior parte dos estudos reconhece a importância de se articular esta análise com uma apreciação da sua conformidade com o programa oficial - que se designa por *coerência externa* do manual - bem como na articulação feita pelos autores do manual entre os objectivos, metodologia e recursos formais apresentados - *coerência interna* (ibidem).

Nas próximas subsecções serão apresentados e aplicados dois guiões de análise e comentada a sua operacionalização.

5.2. Apresentação de guiões de análise de manuais escolares

Existem, actualmente, vários guiões de análise de manuais didácticos cuja elaboração se fundamenta, geralmente, nos pressupostos referidos por Morgado (2005):

- a) vontade de contribuir para a reflexão em torno da construção de materiais didácticos;
- b) possibilidade de criação de um instrumento de apoio aos professores;
- c) relevância detida pelos manuais didácticos na prática educativa e na operacionalização do currículo oficial.

Entre a vasta gama de guiões existentes, fez-se uma selecção de dois: um, mais geral, apresentado por José Carlos Morgado (2004) e o segundo, mais específico, apresentado por Flávia Vieira, Isabel Marques e Maria Alfredo Moreira (1999).

Ambos apresentam critérios que vão ao encontro dos objectivos deste trabalho e serão aplicados na análise de dois manuais actuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira, a fim de, fundamentalmente, verificar qual o grau de importância concedida ao desenvolvimento da competência de aprendizagem, e grau de autonomia conferido ao aluno e ao professor.

A escolha do primeiro guião de análise reside no facto de, por se basear em objectivos de carácter mais geral, integrar critérios que permitem ter uma visão mais global e abrangente do manual.

Por sua vez, o recurso ao segundo guião de análise justifica-se pelo facto de apresentar critérios mais específicos, orientados exclusivamente para a avaliação do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem, objectivo central deste trabalho. Permite também reflectir sobre os parâmetros a ter em conta na elaboração de manuais que privilegiem uma abordagem deste tipo.

5.2.1. Objectivos do primeiro guião de análise

A construção do primeiro guião de análise apresentado por José Carlos Morgado (2004),⁷⁹ é norteada por alguns objectivos fundamentais que se passam, brevemente, a apresentar.

O primeiro objectivo da grelha de análise é o de “*averiguar a maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar*” (Morgado, 2004:62) e com esta finalidade pretende o autor aferir se existem variações entre os conteúdos e actividades propostas no programa oficial⁸⁰ e no manual escolar. Ou seja, pretende-se verificar se o manual escolar apresenta uma perspectiva aberta ou fechada, relativamente às orientações programáticas oficiais.

O segundo objectivo desta grelha de análise é o de “*identificar o modelo de ensino/aprendizagem subjacente ao manual escolar*” (ibidem). Para tal, a grelha proposta deverá permitir verificar se o manual determina, ou simplesmente propõe, as actividades a realizar na aula, e estimula a realização de actividades de investigação nos alunos e no professor.

De modo a aferir o modelo pedagógico subjacente à elaboração do manual, a grelha de análise procurará verificar também se o manual estimula essencialmente a memorização e compreensão dos acontecimentos ou se possibilita o desenvolvimento de actuações mais complexas e, por outro lado, se proporciona o desenvolvimento de valores, atitudes e procedimentos.

⁷⁹ Ver anexo II e III.

⁸⁰ No presente contexto, ter-se-á em conta as orientações gerais do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), nomeadamente no que diz respeito aos níveis comuns de referência, em detrimento de programas oficiais específicos, e que actualmente norteia a elaboração de programas oficiais nacionais, na área do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Fundamentalmente, procura-se aferir se o manual, ao reproduzir um determinado modelo de ensino/aprendizagem (privilegiando mais a dimensão directiva; activa e manipulativa ou reflexiva), se afirma mais como um “*instrumento reprodutor*” ou “*produtor de conhecimentos*” (ibidem).

O terceiro objectivo desta primeira grelha de análise é o de “*avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar*” (idem:63), ou seja, pretende-se verificar a qualidade da informação escrita e gráfica, nomeadamente, no que diz respeito à actualidade e ao rigor científico.

Para tal será necessário aferir o grau de relevância que os conteúdos têm para o desenvolvimento dos estudantes; o grau de clareza e adequação dos textos; bem como a pertinência dos desenhos, esquemas e fotografias que integram o manual.

O quarto objectivo da grelha é o de “*analisar as formas de selecção do conhecimento*” (ibidem) o que se concretiza verificando se o manual explicita e varia as fontes de informação; e se apresenta um grau de abertura que permite a integração das experiências quotidianas dos alunos.

Este objectivo norteia também a avaliação do tipo predominante de conteúdos: conceptuais (saber), atitudinais (saber ser) ou procedimentais (saber fazer).

Os conteúdos conceptuais designam o que o indivíduo deve saber, podendo ser subdivididos em factos, conceitos e princípios. Os factos possuem um carácter concreto e decisivo e são aprendidos de forma memorística (Zabala, 1998) e as condições para a sua aprendizagem relacionam-se com as características do material e com as do próprio aluno (Pozo, 1998).

Quando se estabelecem relações significativas entre os factos, obtêm-se conceitos e princípios, sendo a sua aprendizagem significativa, ou seja, “*trata-se de um processo no qual*

o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz daquilo que sabemos” (Pozo, 1998:32).

Por seu lado, os conteúdos atitudinais, são definidos por Sarabia (1998:122) como *“tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras de avaliar de um modo determinado um objecto, pessoa, acontecimento ou situação e actuam de acordo com essa avaliação.”* Ou seja, referem-se à predisposição ou à intenção da acção.

Por fim, os conteúdos procedimentais são *“conjuntos de acções ou decisões que compõem a elaboração ou a participação”* orientadas para uma meta (Coll, 1998:77).

Este tipo de conteúdos corresponde ao que se deve *saber fazer*, não se limitando à execução de actividades, mas implicando também uma reflexão de como as realizar.

Ainda no âmbito do quarto objectivo da grelha de análise, pretende-se aferir se o manual recorre a *conteúdos transdisciplinares* (como por exemplo a educação para a cidadania ou a educação para a paz) e *transversais*, isto é, se os textos apelam a diferentes culturas, diferentes meios e grupos sociais ou religiosos.

O quinto objectivo da grelha é o de *“avaliar a forma de organização do conhecimento”* (ibidem), ou seja, verificar se os conteúdos têm um carácter disciplinar (isto é, se o manual isola objectivos de uma disciplina científica) ou se têm um carácter integrador (isto é, se o manual agrupa objectivos comuns a várias disciplinas), e se recorre a questões actuais da vida dos alunos.

Pretende-se ainda aferir se o manual expressa a lógica de organização dos conteúdos e se, na apresentação dos mesmos, reflecte um formato muito estruturado e fechado ou flexível e aberto, que permite a sua adaptação, melhoria e complementaridade.

O último objectivo consiste em *“detectar o modelo profissional implícito”* (ibidem) mediante a verificação do grau de autonomia concedido aos docentes e se incentiva o

professor a complementar as ideias do manual conferindo-lhe um papel activo, ou seja, pretende-se aferir qual o grau de competências profissionais exigido.

5.2.2. Objectivos do segundo guião de análise

O segundo guião apresentado por Flávia Vieira, Isabel Marques e Maria Alfredo Moreira (1999)⁸¹ inscreve-se numa orientação de análise que:

“[procura] problematizar algumas funções do manual de Língua Inglesa pela construção de uma grelha de análise que procura situá-lo por referência a um discurso particular da pedagogia, designado “pedagogia para a autonomia”(Vieira et al.,1999:528).

Ou seja, este segundo guião de análise parte de um discurso particular da pedagogia (“pedagogia para a autonomia”) para uma análise de como ele se reflecte em diversos aspectos do texto do manual, neste caso de língua inglesa,⁸² e tem como principal finalidade *“avaliar o seu potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, componente central da sua autonomia (...) definida como capacidade de gerir a sua própria aprendizagem”* (ibidem).

As autoras apresentam vários parâmetros de análise que se destinam a inferir o “potencial emancipatório” do manual na vertente processual da aprendizagem, ficando excluída a análise sobre a noção de autonomia comunicativa.

Os seis parâmetros de análise propostos pelas autoras, foram definidos com base na literatura sobre autonomia, e na noção de “aprender a aprender a língua”, conceito que inclui a aquisição de um saber metacognitivo, de estratégias de aprendizagem e ainda de atitudes de iniciativa e de responsabilização. Os parâmetros propostos pelas autoras são os seguintes:

⁸¹ Ver descrição detalhada em anexo.

⁸² O estudo integra-se no projecto “Pedagogia para a autonomia: contextos e formas de operacionalização” (1997-98), que se desenvolve no âmbito do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) que tem como objectivo explorar o conceito de autonomia no contexto de ensino/aprendizagem do inglês, no ensino básico e secundário.

- a) enfoque processual;
- b) explicitação;
- c) integração;
- d) auto-direcção;
- e) monitoração/auto-avaliação;
- f) materiais de consulta.

Segundo as autoras o parâmetro “enfoque processual” pretende responder à questão “*em que aspectos do processo de aprendizagem da língua incidem as actividades propostas*” (idem: 529).

A presença deste enfoque é considerada fundamental no processo de desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, sendo a consciência metaprocessual uma componente central da sua autonomia. (ibidem)

Segundo esta perspectiva, o processo de aprendizagem integra várias componentes, que numa pedagogia para a autonomia, se tornam também objecto da aprendizagem e “visíveis no discurso pedagógico”, respectivamente: o eu do aluno enquanto aluno; os processos de aprendizagem/uso da língua; os processos didácticos dessa aprendizagem.⁸³

A componente “o eu do aluno enquanto aluno” diz respeito a estratégias que podem ser desenvolvidas durante o processo de ensino/aprendizagem e que permitem ao aluno reflectir, nomeadamente, sobre os seus objectivos e estilos de aprendizagem.

A segunda componente do processo de aprendizagem “processos de aprendizagem/uso da língua” dizem respeito à forma como se aprende, implicando a realização de actividades sobre os próprios processos de escrita e de compreensão oral, por exemplo; ou o uso de estratégias de resolução de problemas.

⁸³ Em anexo (VI) apresentar-se-á uma especificação de cada uma destas componentes.

A terceira componente “processos didácticos” implica, fundamentalmente, uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente: actividades e materiais didácticos; papéis do professor e do aluno, etc.

Considera-se, assim, que a integração das visões do aluno sobre o processo de aprendizagem é uma condição fundamental para o desenvolvimento da consciência metaprocessual e da competência de aprendizagem.

O segundo parâmetro de análise (“explicitação”) procura responder à questão: “*em que medida e de que forma se encontra explicitado, no texto de actividades propostas, o seu enfoque processual*” (idem: 530).

Este critério também se revela bastante importante, uma vez que o aluno deve compreender as razões e finalidades que norteiam a realização de uma determinada tarefa.

Considera-se que este tipo de informação pode também ser dado pelo professor, mas que ao constar do manual se torna imediatamente acessíveis ao aluno.

A “transparência” das actividades propostas é, assim, condição para o desenvolvimento da competência de aprendizagem, podendo o seu grau de explicitação ser variável:

“numa explicitação de grau mínimo, temos o exemplo convencional da actividade com instrução directa de realização; já um grau elevado de explicitação incluiria aspectos como: a indicação do enfoque processual específico; os pressupostos, finalidades, utilidade e aplicabilidade da actividade; os passos e requisitos para a sua realização; a sua relação com actividades anteriores da mesma natureza; etc.”(idem, 531).

O terceiro parâmetro de análise (“integração”) procura responder à pergunta: “*em que medida e de que forma se encontra o enfoque processual articulado com um enfoque linguístico*” (idem, 531).

No terceiro capítulo deste trabalho procurou demonstrar-se que as tarefas de *aprender uma língua* e de *aprender a aprender uma língua* devem ser trabalhadas conjuntamente, tendo a integração das duas componentes sido apontada como condição de facilitação do

desenvolvimento da autonomia do aluno (Vieira: 1998). Ou seja deve haver proximidade entre as componentes processual e comunicativa.

Neste contexto *“faz sentido articular [por exemplo] a prática da leitura com uma reflexão sobre o que significa ler”* (Vieira et al., 1999:530).

Com base neste critério de análise pretende-se verificar qual a relação existente entre as duas componentes e, no caso de ocorrerem em separado, qual o grau de consistência entre ambas, pois:

“se o manual apresenta um questionário de consciencialização dos alunos sobre a importância de assumir responsabilidades e tomar iniciativas no processo de aprendizagem, as tarefas de uso da língua deveriam promover a tomada de iniciativas e a assunção de responsabilidades, o que permitiria concluir pela presença do parâmetro de integração, como factor de consistência interna do manual.” (ibidem)

Por sua vez, o parâmetro de análise “auto-direcção” pretende responder à questão: *“em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno tome iniciativas ou decisões”* (idem, 532).

Quando aplicado à análise de manuais didácticos, este parâmetro permite verificar se existem propostas de actividades de *natureza aberta* (ao nível linguístico, temático e organizacional), ou seja, se é dada possibilidade ao aluno de fazer escolhas a vários níveis do processo de ensino/aprendizagem.

Esta gestão participada implica uma mutação nas relações, já que: *“desenvolver actividades onde o aluno assuma algum controlo (...) implica uma redefinição das relações de poder na sala de aula e uma redistribuição de direitos e deveres pedagógicos entre professores e alunos”* ainda que *“a determinação do grau de auto-direcção a conferir aos alunos depende das condições locais da sua operacionalização”*(ibidem).

O quinto parâmetro de análise, designado “monitoração/auto-avaliação”, procura responder à pergunta *“em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno faça a regulação da sua aprendizagem”* (ibidem).

Trata-se, pois, de verificar se o manual contempla actividades que permitem ao aluno desenvolver capacidades de observação, julgamento e análise crítica, correcção, compreensão e resolução de problemas, planificação e apreciação de estratégias de remediação.

A sua importância justifica-se pelo facto de se considerar que *“a capacidade metacognitiva de regulação da aprendizagem (...) implica a identificação de critérios e a sua comparação com desempenhos, estimulando uma abordagem exploratória face a ambos (...)”*(ibidem).

O último parâmetro de análise, “materiais de consulta”, pretende responder à pergunta *“em que medida e de que forma promovem as actividades propostas o recurso a materiais de consulta”* (idem, 533).

O contacto com diversos tipos de recursos, e a diversas *fontes de saber* é uma componente bastante importante da designada “pedagogia da autonomia”, em detrimento de uma dependência do professor.

Segundo as autoras, *“muitos manuais apresentam formas mitigadas deste requisito, pela inclusão de secções independentes com listas lexicais, explicações gramaticais, transcrições e textos orais, soluções dos exercícios e textos de leitura opcional, para as quais o aluno possa ser remetido”* (ibidem).

Os dois guiões de análise apresentados serviram de base à análise de dois manuais didácticos dirigidos ao ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira cujos resultados serão comentados e analisados no capítulo seguinte.

VI. Apresentação dos resultados da aplicação dos guiões de análise

Neste capítulo proceder-se-á à comparação dos resultados da aplicação de dois guiões de análise a dois manuais recentes dirigidos ao ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira e/ou segunda.

A escolha dos manuais, que servem de base à presente análise, baseou-se no seu grau de actualidade; no facto de ambos se dirigirem a níveis, público-alvo e contexto de aprendizagem da língua semelhantes; e por terem sido elaborados por entidades conceituadas na área.

Como referido, o primeiro guião de análise destina-se a aceder a uma descrição mais geral de cada um dos manuais, enquanto o segundo pretende aferir, especificamente, a capacidade de desenvolvimento da competência de aprendizagem e promoção da autonomia dos alunos.

6.1. Resultados da aplicação do 1º guião de análise

O primeiro guião, como referido, é composto por sete campos distintos de análise, respectivamente: *âmbito descritivo; qualidade da informação veiculada; selecção e lógica de estruturação dos conteúdos; estratégias modeladas* (nas actividades propostas); *modelo de aprendizagem/modelo pedagógico subjacente; modelo de avaliação proposto e modelo de proficiência implícito*.⁸⁴

⁸⁴ Uma descrição mais pormenorizada da aplicação deste primeiro guião de análise poderá ser encontrada em anexo II (manual A) e anexo III (manual B).

6.1.1. Âmbito descritivo

Relativamente ao *âmbito descritivo*, salienta-se o facto de, apesar de os dois manuais serem recentes, o manual *Português XXI – iniciação* (doravante manual A) apresentar a data de publicação mais antiga, Janeiro de 2003, enquanto o manual *Aprender Português* (doravante manual B) foi publicado em Junho de 2006.

Ambos pretendem ser auto-suficientes, e desenvolver objectivos destinados apenas a um nível inicial de ensino/aprendizagem do português como língua segunda e/ou estrangeira.

De facto, no caso do manual B pretende-se abranger também o ensino do português como língua segunda dizendo-se, no prefácio, que o mesmo é: “(...) *destinado a adolescentes e adultos aprendentes de português como língua segunda e língua estrangeira* (...)” (Oliveira et al.: 2006).

No caso do manual A, este objectivo aparece expresso de forma terminologicamente pouco clara uma vez que, na contracapa, este recurso didáctico é apresentado como “*um curso de Português Língua Estrangeira destinado a um público adolescente e adulto heterogéneo* (...)” (Tavares: 2003) e na página *online* da Editora o mesmo é descrito como o “*novo método de ensino de português para estrangeiros/ língua segunda.*”⁸⁵

Relativamente ao nível de aprendizagem da língua a que se dirigem, o manual A refere que “(...) *[se] destina a alunos principiantes ou falsos principiantes*” (Tavares, 2003:3) enquanto no manual B esta indicação é bastante mais desenvolvida no prefácio, e descrita em

⁸⁵ Cf. http://www.fca.pt/lidel_index2.html

função dos níveis de referência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001):⁸⁶

“este conjunto de “ferramentas” foi elaborado segundo a abordagem comunicativa e está de acordo com os princípios do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) (...) os níveis de ensino-aprendizagem abrangidos pelo presente conjunto de materiais correspondem a A1 e A2, os primeiros dos seis níveis aí preconizados” (Oliveira et al.: 2006).

Relativamente às *componentes*, os dois manuais integram um conjunto de material curricular para os alunos, que é constituído também por um caderno de exercícios e por um CD Áudio, existindo apenas material especificamente dirigido ao professor no conjunto de material curricular de que o manual A faz parte.

No que diz respeito ao *tipo de material*, verifica-se que ambos se caracterizam por potenciarem, fundamentalmente, informação, propostas de actividade e leituras em detrimento de consultas que levem o aluno a procurar outro material como fonte de informação, apresentando um esquema semelhante em todas as unidades didácticas.

Verifica-se também que os dois manuais potenciam predominantemente actividades de carácter individual (ver anexo IV).

6.1.2. Qualidade da informação

⁸⁶ No caso do manual A, só é feita uma caracterização do nível com base nos descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, na página da Editora on line, sendo indicado o nível A1. Cf. http://www.fca.pt/lidel_index2.html

Passando agora ao segundo critério de análise, ou seja, à *qualidade da informação veiculada*, verifica-se que, ao nível da informação escrita, os dois manuais apresentam conteúdos actuais, contudo apenas o manual A apresenta uma linguagem adequada ao nível dos estudantes, o que nem sempre se verifica no manual B.⁸⁷

Relativamente ao grau de actualidade da informação escrita, verifica-se uma maior preocupação da parte do manual A na selecção de conteúdos actuais,⁸⁸ o que não é tão visível e realista no manual B. Verifica-se também, em geral, nos dois manuais pouco equilíbrio entre a quantidade e a qualidade de informação gráfica utilizada, e em ambos os casos existe, informação distractiva que se caracteriza pelo excesso de informação por página, aspecto que no caso do manual B é exclusivamente textual.⁸⁹

Por outro lado, só o manual A recorre, predominantemente, ao recurso a fotografias como forma de ilustrar os conteúdos o que, sem dúvida, contribui para o realismo e veracidade das situações apresentadas da cultura alvo. Neste sentido, considera-se que os desenhos a que o manual B recorre, de forma predominante, fantasiam, frequentemente, a informação fornecida e a própria realidade.

Já no que diz respeito aos esquemas que integram os dois manuais ambos denotam rigor científico, sendo bastante úteis para a explicitação de aspectos gramaticais ou relacionados com a estrutura da língua.

6.1.3. Selecção e lógica de estruturação dos conteúdos

⁸⁷ Veja-se a este respeito os temas para comentário e debate, na unidade 5, página 57.

⁸⁸ Veja-se a este respeito, por exemplo, as unidades 7 e 11.

⁸⁹ Veja-se, por exemplo, a unidade 6 no caso do manual A e a unidade 5 no manual B.

Quanto ao terceiro âmbito de análise, ou seja, a *selecção e lógica de estruturação dos conteúdos*, deduz-se que, em ambos os casos, a responsabilidade da informação interna é exclusivamente dos autores dos manuais, não constando qualquer explicitação de outra fonte de informação, mesmo nos casos em que se parece estar a recorrer, como no manual A, a materiais autênticos.⁹⁰ No entanto, neste manual, parece haver uma maior preocupação em seleccionar informação do campo vivencial dos alunos.

Quanto aos tipos de conteúdos, verifica-se uma predominância de conteúdos conceptuais e atitudinais no manual A, e conceptuais no manual B, em detrimento de conteúdos procedimentais.

Por sua vez, a selecção dos conteúdos apresentados parece quase sempre justificar-se no caso do manual A,⁹¹ recorrendo-se frequentemente a dimensões transdisciplinares, e estimulando-se a formulação de opiniões distintas e a reflexão crítica. Pelo contrário, no caso do manual B, os conteúdos apresentados parecem quase sempre limitar-se aos objectivos comunicativos estabelecidos para os níveis A1/A2, tal como descritos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*.

Neste sentido, e no que diz respeito aos âmbitos culturais de selecção, no caso do manual A, os conteúdos conduzem a interligações com aprendizagens realizadas fora da escola, enquanto, no manual B, o conteúdo não introduz aspectos culturais não prescritos no programa e que não estejam directamente relacionados com aspectos comunicativos do nível em causa, sendo esta a orientação claramente assumida no prefácio do manual.⁹²

Daqui decorre também que, quanto à lógica interna, o manual A, procura relacionar os conceitos fundamentais da área de conhecimento com os valores, racionalidade e atitudes

⁹⁰ Veja-se por exmplo o recurso a mapas na unidade 7, do manual A.

⁹¹ Na unidade 8, o tema da tourada, enquanto tópico de reflexão sobre tradições, pode a este respeito ser uma excepção. Contudo, mesmo em relação a este tema o manual promove o debate e a troca de opiniões.

⁹² No manual B, a dimensão comunicativa da aprendizagem da língua é claramente privilegiada: “[e]ste conjunto (...) foi elaborado segundo a metodologia da abordagem comunicativa” (Oliveira et al.: 2006).

individuais e sociais que transportam, enquanto o manual B parece mais centrado na expressão de conceitos básicos da área de conhecimento em questão e em função da sua relevância comunicativa.

Quanto ao formato e apresentação do conteúdo, ambos pretendem abarcar um período lectivo, aspecto que é apenas referido de forma explícita na contracapa do manual A, quando se diz que: “*cada nível está programado para 120 horas de trabalho, que engloba o trabalho em aula e o trabalho realizado em casa.*”

Relativamente à organização do conteúdo, no manual A, concretiza-se num processo em espiral que aumenta de forma progressiva a complexidade das mensagens culturais, enquanto, no manual B, esta progressão é feita de forma linear numa série de módulos ou unidades globalizadas.

Também na apresentação do conteúdo, o manual A apresenta um formato mais flexível e aberto que permite a sua melhoria e complementaridade, enquanto o manual B apresenta um formato muito estruturado e fechado.

Esta opção reflecte-se, nomeadamente, nas opções culturais e ideológicas dos conteúdos uma vez que o manual A parece reconhecer um pouco mais a realidade pluricultural actual⁹³ que se encontra praticamente ausente do manual B.⁹⁴

Nos dois manuais, o conteúdo faz referência às relações de poder que perpassam a sociedade e a escola; às relações de género; e à idade das pessoas, tanto nos desenhos, fotografias como no discurso apresentado, ainda que esta referência seja um pouco estereotipada, no caso do manual B.⁹⁵

Quanto à selecção e estruturação dos conteúdos, os dois manuais respeitam as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), verificando-

⁹³ Veja-se, por exemplo, a unidade 12, em que o tema da emigração e o tema do contacto intercultural é abordado.

⁹⁴ Este tópico é apenas explorado na unidade 1 em que o objectivo específico é a apresentação.

⁹⁵ Veja-se, por exemplo, os desenhos que acompanham os textos na página 15, 20, 32 do manual B.

se, no entanto, e como já referido, uma exclusiva fixação, por parte do manual B, nos aspectos estritamente comunicativos propostos por este documento, em detrimento do desenvolvimento de outro tipo de competências gerais, tal como se verifica no manual A.

De facto, neste último é dada maior importância ao desenvolvimento do conhecimento declarativo (conhecimento sociocultural⁹⁶ e consciência intercultural⁹⁷) e à competência existencial⁹⁸ (atitudes, valores e crenças e traços de personalidade).

6.1.4. Estratégias didácticas modeladas

Relativamente ao quarto âmbito de análise, ou seja, às *estratégias didácticas modeladas*, verifica-se uma maior capacidade de adaptação aos interesses dos alunos por parte do manual A, dado o seu carácter transdisciplinar e mais aberto. Contudo, nos dois manuais não é dada a possibilidade ao aluno de seleccionar ou dirigir as actividades, a não ser que o manual seja usado para estudo autónomo na preparação para um exame, objectivo que é apenas sugerido no prefácio do manual B:

“estes materiais permitem também a aquisição dos conhecimentos necessários para a aquisição do CIPLE – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira – correspondente ao nível I do CAPLE – Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira, da Universidade de Lisboa (...)”

⁹⁶ O conhecimento sociocultural, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, é “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada” (2002: 48). Veja-se, por exemplo, a unidade 3 (vida quotidiana); unidade 5 (horários e hábitos de trabalho); unidade 9 (relações interpessoais) onde este conhecimento é activado.

⁹⁷ Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* corresponde “ao conhecimento, à consciência e à compreensão da relação (...) entre o “mundo de onde se vem” e o mundo da comunidade-alvo” (2002:150). Veja-se, por exemplo, o texto da página 118 (unidade 7) ou as actividades da página 174 (unidade 10) e unidade 12, em que se apela para uma consciência intercultural.

⁹⁸ Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* “A actividade comunicativa é afectada (...) também por factores pessoais relacionados com as personalidades individuais, que se caracterizam pelas motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade.” (2002:152) e que por isso devem ser desenvolvidos. Veja-se, por exemplo, as actividades da página 136; 182; 191 e 194 em que se procura estimular a reflexão sobre o grau de abertura e interesse por novas experiências (atitudes) e sobre a rigidez/flexibilidade e capacidade de empreendimento/timidez (traços de personalidade)

Em todo o caso, nos dois manuais, a estrutura das actividades parece sugerir a sua selecção e direcção exclusivamente pelo professor, o mesmo acontecendo quanto à organização e sequencialização do tempo lectivo.

Verifica-se, também, que as actividades propostas são predominantemente focalizadas para o conteúdo, no caso do manual A, e para a concretização de objectivos preestabelecidos, no caso do manual B, em detrimento da resolução de problemas.

Quanto ao tipo e estilo de tarefas, os dois manuais sugerem actividades homogéneas para o conjunto da turma, predominando claramente actividades de carácter individual.⁹⁹

6.1.5. Modelo de aprendizagem/ pedagógico subjacente

Relativamente ao quinto âmbito de análise, ou seja, ao *modelo de aprendizagem/ pedagógico subjacente*, verifica-se, em ambos, uma predominância de actividades centradas em processos de aprendizagem memorística ou de recuperação de informação.

Verifica-se ainda que apenas no manual A são sugeridas actividades de aprendizagem que se vinculam a objectivos de conhecimento e a atitudes, hábitos, normas e valores de desenvolvimento pessoal e comunitário ou social, como anteriormente ilustrado.

Por outro lado, no manual B, é sugerida maior variedade de actividades que visam cultivar nos estudantes formas de expressão pessoal diversas, não centradas no uso do lápis e do papel (como o debate e a simulação).¹⁰⁰

Ambos parecem, contudo, privilegiar a dimensão comunicativa da aprendizagem da língua, o que aparece descrito no manual B da seguinte forma: “[e]ste conjunto (...) foi elaborado segundo a metodologia da abordagem comunicativa” (Oliveira et al.: 2006).

⁹⁹ Em anexo IV apresenta-se a distribuição de actividades colectivas, em cada uma das unidades dos manuais.

¹⁰⁰ Em anexo (IV) apresenta-se a distribuição do número e tipo de actividades propostas, em cada um dos manuais, sem recurso a lápis e papel.

Por seu lado, no manual A, este objectivo recebe uma outra formulação: “(...) desde o início a aprendizagem na aula privilegia a oralidade. O Português XXI é um material que tem uma preocupação especial pelo desenvolvimento da compreensão e expressão oral do aluno em situações reais de fala (...)” (Tavares, 2003:3).

Nos dois casos, contudo, o manual legitima uma forma de conhecimento centrada na informação que neles é proposta, sendo que o modelo de ensino/aprendizagem privilegia a dimensão directiva (centrada essencialmente na instrução), em detrimento da activa e manipulativa ou reflexiva.

6.1.6. Modelo de avaliação proposto e modelo de profissionalidade implícito

Relativamente ao sexto âmbito de análise, ou seja, ao *modelo de avaliação proposto*, nenhum dos dois manuais propõe itens específicos para avaliação da aprendizagem dos alunos, sendo que o único critério implícito para a avaliação diz respeito à comprovação da realização dos exercícios propostos no manual ou no caderno de exercícios.

Finalmente, no que diz respeito ao último âmbito de análise, ou seja, ao *modelo de profissionalidade implícito*, apenas o manual A está integrado num conjunto pedagógico que inclui também um guia didáctico para o professor, ainda que de carácter aberto, incentivando a introdução de novas ideias.

Relativamente ao papel do professor, nos dois conjuntos pedagógicos, é reservado um papel predominantemente passivo, mais acentuado no manual B, uma vez que lhe facilitam um desenho preconcebido do desenvolvimento dos conteúdos e actividades, cujas sugestões deve seguir.

No manual A, contudo, a maior variedade de actividades propostas, estimula mais frequentemente no professor a tomada de decisões diversas, perante dilemas práticos sobre o desenvolvimento dos conteúdos, em função do contexto particular de trabalho.

Neste sentido, o manual B, leva a que as tarefas profissionais estejam directamente vinculadas a si, encontrando-se ausente dos dois manuais a sugestão de tarefas profissionais não dependentes do próprio material (relacionadas com a investigação e a procura de novas fontes de informação) ou a especificação de um modelo pedagógico concreto.

Pode-se assim concluir que o manual A apresenta um carácter mais aberto e flexível, privilegiando o desenvolvimento de outro tipo de competências gerais, em detrimento de uma exclusiva fixação em objectivos comunicativos, como sucede no manual B.

O manual A promove ainda a reflexão crítica associada a temas transdisciplinares propostos e apresenta maior realismo (nos textos e fotografias) e mais proximidade com o campo vivencial do aluno.

Nos dois manuais, contudo, o modelo de aprendizagem e de profissionalidade implícito remete para um processo de ensino/aprendizagem que privilegia a dimensão directiva, centrada na instrução.

Entre os aspectos menos positivos verifica-se, nos dois manuais, a ausência de conteúdos procedimentais, não limitados à execução de tarefas e aliados a uma reflexão sobre a sua forma de execução.

De referir também o facto de os dois manuais não sugerirem actividades que possam ser seleccionadas e dirigidas pelos estudantes, e de a sua resolução ser feita apenas através da consulta do próprio material, em detrimento de outras fontes de informação.

Procurar-se-á, de seguida, e mediante a análise dos resultados da aplicação do segundo guião de análise demonstrar como estes aspectos bloqueiam o desenvolvimento da competência de aprendizagem e a promoção da autonomia dos alunos.

6.2. Resultados da aplicação da 2ª grelha de análise

Não se verifica, à partida, qualquer intenção por parte dos autores dos manuais para o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, parecendo haver mesmo uma centralização no desenvolvimento de competências estritamente comunicativas, apesar de, no manual A, se ter verificado potencial para o desenvolvimento também de algumas competências gerais.

De facto, a análise recente feita a manuais dirigidos ao ensino de línguas estrangeiras tem permitido concluir que, por vezes, estes apresentam algum potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos apesar de não explicitamente assumida pelos autores dos mesmos.¹⁰¹

Neste sentido, o segundo guião de análise destina-se, especificamente, a avaliar o potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos e é composto por seis âmbitos de análise:

- a) enfoque processual;
- b) explicitação;
- c) integração;
- d) auto-direcção;
- e) monitoração/auto-avaliação
- f) e materiais de consulta.

¹⁰¹ Cf. resultados da análise efectuada por Flávia Vieira et al. a um manual dirigido ao ensino do inglês como língua estrangeira (1998: 534-538)

Relativamente ao primeiro âmbito de análise, ou seja, *o enfoque processual*, pretende-se verificar até que ponto o manual contempla, como objecto da aprendizagem, as componentes inerentes ao próprio processo de aprendizagem, respectivamente: o aluno enquanto aluno; os processos de aprendizagem/uso da língua e os processos didácticos dessa aprendizagem.

A presença deste tipo de enfoque é considerada um “*atributo criterial do desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, na medida em que a sua consciência metaprocessual constitui uma componente central da sua autonomia*” (Vieira et al., 1999:529).

Da análise efectuada aos dois manuais verifica-se a total ausência, em ambos, de um enfoque processual, estando o desenvolvimento da competência de aprendizagem, enquanto competência geral, ausente dos objectivos por ambos perseguidos.

Mesmo no caso do manual A, em que se verifica uma maior potencial para o desenvolvimento de outro tipo de competências gerais (como o desenvolvimento do conhecimento sociocultural, consciência intercultural e competência existencial) em detrimento da exclusiva fixação no desenvolvimento de competências comunicativas (que caracteriza o manual B) não é contemplado, nas actividades propostas qualquer aspecto da dimensão processual da aprendizagem, nomeadamente no saber metacognitivo ou em estratégias de desenvolvimento de capacidades linguísticas.

O segundo âmbito de análise diz respeito à *explicitação* das actividades propostas, que permitam ao aluno “*compreender o que faz, como faz e por que faz, para além de fazer*” (Vieira et al.: 1999: 530) e, tal como o anterior critério, é considerado uma das condições do desenvolvimento da competência de aprendizagem, uma vez que contribui para a consciência metaprocessual.

Segundo as autoras da grelha de análise “*um grau elevado de explicitação incluiria aspectos como: os pressupostos; finalidades; utilidade e aplicabilidade da actividade; os passos e requisitos para a sua realização; a sua relação com actividades anteriores da mesma natureza, etc.*” (idem:531).

Nos dois manuais analisados não se verifica qualquer tipo de contextualização ou enquadramento que tornem as actividades propostas mais transparentes para o aluno, sendo exclusivamente contempladas actividades com instrução directa de realização sem explicitação do saber metacognitivo e das estratégias necessárias à resolução das tarefas.

Relativamente ao terceiro âmbito de análise, que consiste *na integração* das componentes linguística e processual da aprendizagem da língua, também se encontra ausente de qualquer um dos manuais analisados, uma vez que a componente processual da aprendizagem não é contemplada.

No que diz respeito ao quarto parâmetro de análise, ou seja, a *auto-direcção* da aprendizagem pelo aluno, verifica-se, nos dois manuais, a presença de um modelo de ensino/aprendizagem que privilegia a dimensão directiva (centrada essencialmente na instrução) não sendo sugeridas actividades abertas que possam ser seleccionadas e/ou dirigidas pelos alunos.

O quinto âmbito de análise, ou seja, a *monitoração/auto-avaliação* destina-se a avaliar a existência de actividades que permitam desenvolver nos alunos a capacidade de regular a sua aprendizagem mediante a “*(...) observação, julgamento e análise crítica, correcção, compreensão e resolução de problemas, planificação e apreciação de estratégias de remediação*” de si próprio e dos outros (Vieira et al.; 1999:532).

A auto-avaliação nos manuais analisados incide apenas sobre alguns aspectos da competência comunicativa, mediante o fornecimento dos textos gravados para exercícios de compreensão oral; das chaves das unidades de revisão e secções independentes de listas

lexicais ou vocabulário (manual A e B) e da resolução de grelhas de correcção dos exercícios gramaticais propostos no caderno de exercícios (que acompanham os dois manuais).

Nenhum dos manuais sugere outro tipo de critérios procedimentais de avaliação, como modelos de observação sistemática ou instrumentos e técnicas para obter informação que contribuam para uma regulação da aprendizagem pelo próprio aluno.

Quanto ao sexto âmbito de análise, ou seja, a promoção do recurso a outros *materiais de consulta*, não se verifica em qualquer dos manuais analisados a mobilização de outros recursos de aprendizagem, para além do conjunto didáctico de que cada um dos manuais integra.¹⁰² Esta opção parece fomentar a dependência do professor em detrimento do acesso a diversas fontes de saber.

Verifica-se apenas a existência de alguns recursos que integram cada um dos conjuntos pedagógicos analisados, para os quais os alunos podem ser remetidos (também como forma de auto-avaliação, como referido), e que as autoras deste guião de análise designam por “*formas mitigadas deste requisito (...) [que consistem na] inclusão de secções independentes de listas lexicais, explicações gramaticais, transcrições dos textos orais, soluções dos exercícios e textos de leitura opcional, para as quais os alunos possam ser remetidos*” (idem, 533).

Da aplicação do segundo guião de análise verifica-se, assim, que as actividades propostas não promovem o desenvolvimento do saber e estratégias metacognitivos, o que tornaria a componente processual transparente para os alunos.

Sendo a consciência metaprocessual uma componente central da autonomia do aluno, pode-se assim concluir que nenhum dos manuais apresenta potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, apesar de não ter sido esta uma intenção explicitamente enunciada pelos autores dos manuais analisados.

¹⁰² No manual A, é proposta, apenas uma actividade com recurso a dicionário (cf. p.31)

VII. Conclusão

Neste trabalho procurou-se enfatizar o facto de a emergente “sociedade cognitiva” motivar o surgimento de outro tipo de necessidades para as quais a educação deve estar atenta, de modo a preparar adequadamente os indivíduos.

Paralelamente, procurou-se sublinhar o facto de, neste contexto, a valorização dos recursos humanos na Europa, mediante o melhoramento do seu nível geral de qualificação e competitividade, nomeadamente ao nível da *aprendizagem de línguas estrangeiras* e da *capacidade de aprender a aprender*, ser uma questão central nas políticas educativas actuais.

Assim, e se se considera função da educação a promoção e o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais num determinado momento e se, actualmente, se defende que a melhor forma de as desenvolver reside na construção do conhecimento pelo próprio indivíduo e na promoção da sua autonomia, então, têm de ser implementadas medidas

destinadas, nomeadamente, à conciliação entre o desenvolvimento de *competências gerais* e de *competências de carácter específico*.

Neste sentido, procurou-se sublinhar o facto de, no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, esta mudança se concretizar mediante a conciliação entre uma *abordagem comunicativa* e uma *abordagem de desenvolvimento da autonomia* (e de *desenvolvimento da competência de aprendizagem*).

De facto, a evolução das teorias da aprendizagem, e o papel central que é actualmente reconhecido ao sujeito enquanto construtor activo do seu conhecimento, têm motivado um número crescente de estudos sobre a eficácia da integração de estratégias de aprendizagem na promoção da autonomia do aprendente.

Também vários estudos têm demonstrado que o uso adequado de estratégias de estudo e de aprendizagem requer um sistema auto-regulador por parte do aprendente, que controle, de modo sistemático, o desenvolvimento dos acontecimentos e decida quais os conhecimentos declarativos, processuais e atitudinais, assim como as competências necessárias para fazer face às conjecturas académicas e profissionais emergentes.

A perspectiva predominante no tratamento da questão da auto-formação parece, ser em muita documentação dedicada a este tema, laboral e económica e quase estritamente relacionada com o mundo do trabalho.

Contudo, há também outro tipo de perspectivas que sublinham o facto de a auto-formação ser, sobretudo, “(...) *uma exigência e possibilidade da sociedade do nosso tempo mais do que uma metodologia didáctica coerente com uma estratégia de sobrevivência e desenvolvimento económico*” (Dujo, 2005:2).

Consequentemente, a promoção da autonomia, enquanto competência chave, parece depender do recurso a metodologias que promovam o exercício da auto-regulação da aprendizagem, o que implica, nomeadamente, o recurso a estratégias de aprendizagem de

vário tipo, integrado num plano específico de actuação por parte do professor que promova o seu desenvolvimento. Só assim será possível desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos, peça fundamental para uma aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, procurou-se mostrar que o manual escolar pode desempenhar um papel importante neste processo se for elaborado de modo a propiciar tais competências, preferencialmente, de forma complementar, com outros recursos educativos.

No mesmo sentido procurou-se sublinhar que o manual poderá *ser um instrumento de trabalho útil* também no desenvolvimento de competências de pesquisa e contacto com informação actualizada, juntamente com outros recursos igualmente importantes que podem apoiar a actividade curricular. Pois, num momento em que se assiste ao crescimento dos meios e conteúdos informativos, a educação deve procurar relacionar-se também com a tecnologia e preparar os indivíduos para desenvolverem capacidades de análise e reflexão crítica da informação.

Fundamentalmente, procurou-se defender que o manual didáctico poderá contribuir para o desenvolvimento das novas competências consideradas fundamentais se for *elaborado com base em critérios diferentes*, à semelhança do que já se verifica na elaboração de *manuals dirigidos ao ensino de outras línguas, como o francês e o alemão*¹⁰³ que contemplam o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Assim, e com o objectivo de verificar, em particular, o potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem foram seleccionados dois manuais actuais dirigidos ao

¹⁰³ Cf. Vejam-se os exemplos dos manuais dirigidos ao ensino/aprendizagem do alemão e do francês como língua estrangeira : Perlmann, M.; Scwalb, S.; Weers, D., *en neu – deutsch als fremdsprache*, Hueber Verlag, 2006; e Pons, S.; Verhegge-Dollez; *Alter Ego – méthode de français- Guide pédagogique*, Halchette, Paris, 2006.

ensino do português como língua estrangeira e/ou segunda, e aplicados dois guiões de análise com este fim, apesar de não haver qualquer intenção expressa pelos autores neste sentido.¹⁰⁴

Da aplicação do primeiro guião de análise, destinado a obter uma visão mais global do manual, pôde concluir-se que o manual A apresenta um carácter mais aberto e flexível, privilegiando o desenvolvimento de outro tipo de competências gerais, em detrimento de uma exclusiva fixação em objectivos comunicativos, como sucede no manual B.

De facto, o manual A promove a reflexão crítica associada a temas transdisciplinares, e apresenta maior realismo, nos textos e fotografias, e mais proximidade com o campo vivencial do aluno.

Nos dois manuais, contudo, o modelo de aprendizagem e de profissionalidade implícito remete para um processo de ensino/aprendizagem que privilegia a dimensão directiva, centrada na instrução.

Por outro lado, nos dois manuais, foi verificada a ausência de conteúdos procedimentais, não limitados à execução de tarefas e aliados a uma reflexão sobre a sua forma de execução.

De referir também o facto de os dois manuais não sugerirem actividades que possam ser seleccionadas e dirigidas pelos estudantes, e de a sua resolução ser feita apenas através da consulta do próprio material, em detrimento de outras fontes de informação, aspectos que bloqueiam o desenvolvimento da competência de aprendizagem e a promoção da autonomia dos alunos, como se pôde confirmar com o recurso ao segundo guião.

De facto, mediante o recurso a um segundo guião de análise, constituído por seis parâmetros de análise definidos com base na literatura sobre autonomia, e na noção de “aprender a aprender a língua”, foi possível verificar que *nenhum dos manuais reflecte*

¹⁰⁴ Foi já identificado potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem em manuais em que essa intenção não era claramente expressa pelos seus autores. Cf. resultados da análise efectuada por Flávia Vieira et al. a um manual dirigido ao ensino do inglês como língua estrangeira (1998: 534-538).

potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem, o que se considera ser uma lacuna, no actual contexto de aprendizagem.

Os parâmetros propostos pelas autoras do segundo guião de análise, e que servem também como critérios a ter em conta na elaboração de manuais didácticos como “potencial emancipatório”, são os seguintes:

- 1) “enfoque processual” - pretende responder à questão “*em que aspectos do processo de aprendizagem da língua incidem as actividades propostas*”(Vieira,1998:529). A presença deste enfoque é considerada fundamental no processo de desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno, pois a consciência metaprocessual é uma componente central da sua autonomia (ibidem);
- 2) O segundo parâmetro de análise (“explicitação”) procura apurar “*em que medida e de que forma se encontra explicitado, no texto de actividades propostas, o seu enfoque processual*” (idem: 530). Este critério também se revela bastante importante, uma vez que o aluno deve compreender as razões e finalidades que norteiam a realização de uma determinada tarefa;
- 3) O terceiro parâmetro de análise (“integração”) procura responder à pergunta: “*em que medida e de que forma se encontra o enfoque processual articulado com um enfoque linguístico*” (idem, 531). No terceiro capítulo deste trabalho procurou demonstrar-se que as tarefas de *aprender uma língua* e de *aprender a aprender uma língua* devem ser trabalhadas conjuntamente, tendo a integração das duas componentes sido apontada como condição de facilitação do desenvolvimento da autonomia do aluno (Vieira: 1998);

- 4) Por sua vez, o parâmetro de análise “auto-direcção” pretende verificar “*em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno tome iniciativas ou decisões*” (idem, 532). Quando aplicado à análise de manuais didácticos, este parâmetro analisa a existência de propostas de actividades de *natureza aberta* (ao nível linguístico, temático e organizacional), ou seja, a possibilidade de o aluno fazer escolhas a vários níveis do processo de ensino/aprendizagem;
- 5) O quinto parâmetro de análise, designado “monitoração/auto-avaliação”, procura responder à pergunta “*em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno faça a regulação da sua aprendizagem*” (ibidem). Trata-se, pois, de verificar se o manual contempla actividades que permitem ao aluno desenvolver capacidades de observação, julgamento e análise crítica, correcção, compreensão e resolução de problemas, planificação e apreciação de estratégias de remediação.
- 6) O último parâmetro de análise, “materiais de consulta”, pretende aferir “*em que medida e de que forma promovem as actividades propostas o recurso a materiais de consulta*” (idem:533). De facto, o contacto com diversos tipos de recursos, e a diversas *fontes de saber* é uma componente bastante importante da designada “pedagogia da autonomia”, em detrimento de uma dependência do professor.

Mediante a resposta a estas perguntas, foi possível concluir que os actuais manuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira, *não podem servir de instrumento complementar a uma pedagogia para a autonomia*, pois não têm as características necessárias ao desenvolvimento da competência de aprendizagem.

De facto, verificou-se a total ausência de um enfoque processual da aprendizagem e uma focalização quase exclusiva em competências estritamente comunicativas, em detrimento de competências gerais. Por outro lado, as actividades propostas carecem de transparência, já que não levam o aluno a perceber a razão por que está a fazer uma determinada tarefa.

Verifica-se ainda a impossibilidade de os alunos poderem tomar iniciativas, e de assim participarem mais activamente no processo de ensino/aprendizagem.

Foi ainda possível verificar que nenhum dos manuais promove a auto-avaliação do processo de aprendizagem pelo aluno de forma abrangente, nem o recurso a outras fontes de informação.

Daqui se conclui que os manuais actuais dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira não revelam potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos.

De referir também que o facto de se terem seleccionado manuais destinados a um nível inicial de aprendizagem da língua não teve qualquer tipo de efeito sobre os resultados obtidos.

De facto, foi possível verificar que também noutros manuais dirigidos a níveis mais avançados de aprendizagem da língua, e elaborados pelos mesmos autores, se mantinha o mesmo tipo de abordagem, pelo que se considera que os manuais escolhidos permitem ilustrar o tipo de abordagem que caracteriza, actualmente, a elaboração de manuais didácticos, em Portugal, com este fim.

Contudo, sublinha-se o facto de a elaboração de manuais didácticos abertos e abrangentes não conduzir, por si só, a práticas educativas mais eficazes, se os professores na prática diária não adoptarem, também eles, uma postura reflexiva na organização das situações de ensino/aprendizagem, que estimule um papel dinâmico e interventivo por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos.

Fundamentalmente, procurou-se defender que, actualmente, tornar-se competente numa língua significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua e da cultura dos povos que a utilizam mas também significa ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua, de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem.

O percurso de aprendizagem de línguas estrangeiras exige, assim, modelos integradores das aprendizagens que criem condições para que o aprendente possa, nesse percurso, ir construindo uma competência de comunicação cada vez mais consistente.

Neste sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa requer que ao aprendente sejam também garantidas oportunidades de participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua.

No entanto, torna-se também necessário incluir actividades que permitam ao aprendente reflectir sobre os usos da língua e os seus próprios desempenhos, isto é, actividades que promovam o desenvolvimento de competências estratégicas, quer no plano comunicativo quer no plano do *saber-aprender*. A consciencialização, por parte do aprendente, dos saberes e do saber-fazer de que dispõe e, por outro lado, dos procedimentos necessários à apropriação de elementos novos e sua incorporação no conjunto das aquisições já realizadas revela-se, no actual contexto, fundamental.

De facto, defende-se actualmente que a capacidade de controlar a qualidade dos desempenhos e de utilizar recursos de superação de dificuldades constitui a chave não só do sucesso da aprendizagem mas também da formação posterior.

Neste sentido, defende-se a deslocação para o contexto escolar de atitudes, procedimentos e comportamentos com vista a alcançar com êxito os objectivos educativos, uma vez que as estratégias de aprendizagem são susceptíveis de serem activadas, melhoradas

e desenvolvidas em contextos específicos de optimização de desempenhos e realizações individuais.

Os docentes, por sua vez, independentemente do tipo de aprendizagem em que se inserem e exercem, também vão progressivamente reconhecendo que o seu trabalho não pode ser apenas dirigido para proporcionar determinados produtos ou resultados de aprendizagem, mas antes, e, sobretudo, para facilitar e fomentar processos que permitam alcançar esses mesmos produtos numa lógica progressiva de integração do conhecimento (Almeida, 2002).

Defende-se, fundamentalmente, uma nova abordagem na concepção futura de manuais didácticos dirigidos ao ensino do português como língua estrangeira e/ou segunda, como a que se verifica já para outras línguas, de modo a produzir instrumentos de trabalho complementares que contribuam, efectivamente, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

ANEXO I

Taxonomia de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (Oxford:1990)

Tradução de Rosa Soares (2003)

I. Estratégias Directas

1 – Estratégias mnemónicas

A - Criar relações mentais

1 – Agrupar

2 – Associar/Elaborar

3 – Contextualizar as palavras novas

B - Utilizar imagens e sons

1 – Utilizar imagens

2 – Estabelecer um mapa semântico

3 – Utilizar palavras-chave

4 – Representar sons na memória

C- Rever correctamente

1 – Fazer revisões estruturadas

D- Utilizar acções

1 – Agir fisicamente ou por sensações

2 – Utilizar técnicas mecânicas

2 - Estratégias cognitivas

A - Praticar a língua

1 – Repetir

2 – Praticar os sons e os grafemas

3 – Reconhecer e utilizar fórmulas e patterns

4 – Fazer novas combinações

5 – Praticar em situação autêntica

B - Receber e emitir mensagens

1 – Compreender rapidamente

2– Utilizar recursos para emitir e receber mensagens

C - Analisar e Reflectir

1 – Reflectir recorrendo à dedução

2 – Analisar expressões

3 – Fazer comparações com as línguas conhecidas (análise contrastiva)

4 – Traduzir

5 – Transferir

D - Criar estrutura para input e output

1 – Tomar notas

2 – Resumir

3 – Sublinhar

3 – Estratégias compensatórias

A – Adivinhar com inteligência

1 – Utilizar indícios linguísticos

2 – Utilizar outros indícios

B – Ultrapassar limitações orais e escritas

- 1 – Utilizar a L1
- 2 – Recorrer a ajuda
- 3 – Mimar ou fazer gestos
- 4 – Evitar parcial ou totalmente a comunicação
- 5 – Escolher o assunto da conversa
- 6 – Ajustar ou modificar a mensagem
- 7 – Inventar palavras
- 8 – Parafrasear ou usar sinónimos

II. Estratégias indirectas

1 – Estratégias metacognitivas

A- Centrar as aprendizagens

- 1– Examinar a matéria a aprender e estabelecer relações com o que já se conhece
- 2– Prestar atenção
- 3– Olhar para a produção a fim de se concentrar na compreensão

B – Planificar e organizar as aprendizagens

- 1 – Descobrir como se aprende uma língua
- 2 – Organizar-se
- 3 – Definir metas/objectivos para si próprio
- 4 – Identificar o objecto de uma tarefa
- 5 – Procurar ocasiões para usar a língua

C- Avaliar as aprendizagens

- 1 – Autocontrolar-se
- 2 – Autoavaliar-se

3 – Estratégias afectivas

A- Diminuir a ansiedade

- 1 – Utilizar a relaxação, a respiração profunda ou a meditação
- 2 – Utilizar a música
- 3 – Utilizar o humor

B – Autoencorajar-se

- 1 – Fazer elogios
- 2 – Correr riscos de modo sensato
- 3 – Recompensar-se

C – Controlar as emoções

- 1 – Ouvir o seu próprio corpo
- 2 – Utilizar uma lista de controlo
- 3 – Fazer um diário de aprendizagem
- 4 – Partilhar os seus sentimentos com alguém

4 – Estratégias sociais

A – Colocar questões

- 1 – Verificar, solicitar clarificações
- 2 – Solicitar correcções

B – Cooperar com os outros

- 1 – Cooperar com os colegas
- 2 – Cooperar com falantes competentes em língua estrangeira

C – Cultivar a simpatia

- 1 – Desenvolver a compreensão pela cultura do outro
- 2 – Ser sensível aos sentimentos e pensamentos do outro

ANEXO II – Resultados da aplicação do 1º guião (manual A) (*as respostas encontram-se destacadas, sem sublinhado)

1. Âmbito descritivo

1.1. Data de análise e de produção do material

Data de análise: **01/05/07**

Data de publicação do manual: **Janeiro 2003**

1.2. Referência editorial

- Título: **Português XXI - iniciação**

- Subtítulo: -----

- Editora: **Lidel – Editora Técnicas Limitada**

- Localidade : **Lisboa/Porto/Coimbra**

- h) ampliação de fontes de informação;
- i) **ampliação dos exercícios a realizar pelo aluno**
- j) Os exercícios resolvidos
- k) Provas de avaliação para estudantes
- l) Documentos de apoio (acetatos; mapas; CD-ROM; DVD; Sítios da Internet)

1.6. Tipo de material

- a) O manual potencia (consulta; **informação; propostas de actividades; leituras; actividades mistas**)
- b) No caso de o material ser de informação e de actividades, o esquema que segue cada tema ou unidade didáctica é:
 - i) informação+ actividades no final do tema ou unidade
 - ii) informação+resumo+ actividades no final do tema ou unidade

1.7. Organização didáctica

O manual escolar está estruturado em: **unidades didácticas**/temas/projectos/outro

2. Qualidade da informação veiculada

2.1. Informação escrita

- h) O manual apresenta linguagem adequada ao nível dos estudantes**
- i) O texto está escrito com suficiente clareza**
- j) Os conteúdos propostos são actuais**
- k) A informação veiculada é rigorosa procurando evitar visões distorcidas e redutoras dos fenómenos científicos
- l) Os conteúdos propostos são cientificamente relevantes

iiii) apresentam rigor científico, tornando-se imprescindíveis

d) Os esquemas que integram o manual escolar:

i) na maior parte dos casos complicam a compreensão

ii) muitos eram desnecessários

iii) são necessários para compreender os conhecimentos propostos

iiii) **denotam rigor científico, sendo imprescindíveis**

3. Seleccção e lógica de estruturação dos conteúdos

3.1. Responsabilidade da informação

Informação interna: **dos próprios autores do manual**

Informação externa: **do campo científico/do campo vivencial dos alunos**

Fontes de informação: explicita as fontes de informação/utiliza fontes de informação diversas/utiliza fontes de

9. os conteúdos propostos potenciam a formulação de opiniões distintas, estimulando mesmo a reflexão crítica.

3.4. Âmbitos culturais de selecção

- a) Os conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado ou académico (valor científico)
- b) Os conteúdos incluem outros âmbitos de saber tradicional
- c) O conteúdo não introduz outros aspectos culturais não prescritos no programa
- d) **Os conteúdos obrigam a interligações com aprendizagens realizadas fora da escola**
- e) Os objectivos referem-se a objectivos comuns a um projecto educativo global.

3.5. Lógica interna da área de conhecimento

- a) Os conteúdos têm um carácter disciplinar
- b) Os conteúdos têm um carácter integrador

iiii) por projectos

c) Na apresentação do conteúdo, o manual escolar:

i) apresenta um formato muito estruturado e fechado

ii) especifica os objectivos de ensino em termos muito concretos e operativos

iii) enfatiza as componentes informativas e trabalho memorístico em detrimento de componentes processuais

iiii) exibe um formato flexível e aberto que permite a sua adaptação, melhoria e complementaridade.

3.7. Opções culturais e ideológicas

a) **o manual reconhece a realidade pluricultural actual**

i) **no discurso escrito que veicula**

ii) **nas fotografias**

iii) nos desenhos que apresenta

b) Na manual escolar existe uma clara presunção

f) O conteúdo evidencia as relações de etnia

i) no discurso escrito que veicula

ii) nas fotografias

iii) nos desenhos que apresenta

g) **O conteúdo faz referência à idade das pessoas**

i) **no discurso escrito que veicula**

ii) **nas fotografias**

iii) nos desenhos que apresenta

3.8. Democratização na selecção cultural

A selecção e estruturação dos conteúdos:

e) **respeita o programa oficial**

f) resulta apenas da iniciativa da editora e/ou autores

g) resulta da experimentação em que participaram docentes, alunos e especialistas

b) a organização e sequencialização do tempo lectivo:

- i) são veiculadas pelo próprio manual
- ii) **devem ser assumidas pelo professor e/ou estudantes**

c) as actividades propostas:

- i) procuram essencialmente atingir os objectivos preestabelecidos
- ii) **são focalizadas para os conteúdos**
- iii) **apelam frequentemente às experiências dos alunos**
- iiii) são focalizados para a resolução de problemas
- iiiii) apresentam uma combinatória das 4 questões anteriores

4.3. Tipo e estilo das tarefas

a) o manual escolar sugere actividades homogéneas para o conjunto da turma

b) predominam actividades e respostas, basicamente, de carácter individual

f) **as actividades propostas visam cultivar nos estudantes formas de expressão pessoal diversas, não centradas exclusivamente no uso do lápis e do papel**

g) o manual legitima uma forma de conhecimento centrada na informação que é proposta

Sugere-se um modelo de ensino/aprendizagem que privilegia a dimensão:

- i) **directiva(centrada essencialmente na instrução)**
- ii) activa e manipulativa
- iii) preferencialmente reflexiva

6. Modelo de avaliação proposto

O material propõe itens específicos para avaliação da aprendizagem dos alunos:

- g) no manual do aluno
- h) através de provas pré-elaboradas no guia do professor
- i) sugerem-se critérios procedimentais de avaliação

7.4. Tarefas profissionais

- a) **O equipamento obriga a que as tarefas profissionais estejam directamente vinculadas a si**
- b) O equipamento didáctico sugere tarefas profissionais não dependentes do próprio material

7.5. Competências profissionais

- a) **o manual sugere competências profissionais de baixo índice de qualificação**
- b) O manual escolar sugere competências profissionais de alto nível de qualificação

7.6. Orientações profissionais

- a) **O manual escolar e o guia didáctico especificam um modelo pedagógico concreto: abordagem comunicativa**
- b) O manual escolar e o guia didáctico sugerem competências docentes relacionadas com a investigação, a manipulação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação

7.7. Opiniões dos professores

ANEXO III – Resultados da aplicação do 1º guião (manual B) (*as respostas encontram-se destacadas, sem sublinhado)

1. Âmbito descritivo

1.1. Data de análise e de produção do material

Data de análise: **01/05/07**

Data de publicação do manual: **Junho de 2006**

1.2. Referência editorial

- Título : **Aprender Português (níveis A1/A2)**

- Subtítulo: **Curso inicial de Língua Portuguesa
para Estrangeiros**

- Editora: **Texto Editores**

- a) ampliação da informação
- b) ampliação de fontes de informação;
- c) ampliação dos exercícios a realizar pelo aluno
- d) Os exercícios resolvidos
- e) Provas de avaliação para estudantes
- f) Documentos de apoio (acetatos; mapas; CD-ROM;DVD; Sítios da Internet)

1.6. Tipo de material

- a) O manual potencia (consulta; **informação; propostas de actividades; leituras; actividades mistas**)
- b) No caso de o material ser de informação e de actividades, o esquema que segue cada tema ou unidade didáctica é:

1.7. Organização didáctica

O manual escolar está estruturado em: **unidades didácticas**/temas/projectos/outro

2. Qualidade da informação veiculada

2.1. Informação escrita

- a) **O manual apresenta linguagem adequada ao nível dos estudantes (+/-)**
- b) O texto está escrito com suficiente clareza
- c) A informação veiculada é rigorosa procurando evitar visões distorcidas e redutoras dos fenómenos científicos
- d) Os conteúdos propostos são actuais
- e) Os conteúdos propostos são cientificamente relevantes
- f) O manual explicita as fontes de informação

iiii) apresentam rigor científico, tornando-se imprescindíveis

d) Os esquemas que integram o manual escolar:

- i) na maior parte dos casos complicam a compreensão
- ii) muitos eram desnecessários
- iii) são necessários para compreender os conhecimentos propostos
- iiii) **denotam rigor científico, sendo imprescindíveis**

3. Selecção e lógica de estruturação dos conteúdos

3.1. Responsabilidade da informação

Informação interna: dos próprios autores do manual

Informação externa: **do campo científico/do campo vivencial dos alunos**

Fontes de informação: explicita as fontes de informação/utiliza

9. os conteúdos propostos potenciam a formulação de opiniões distintas, estimulando mesmo a reflexão crítica.

3.4. Âmbitos culturais de selecção

- a) **Os conteúdos apresentados pertencem a um âmbito de saber especializado ou académico** (valor científico)
- b) Os conteúdos incluem outros âmbitos de saber tradicional
- c) **O conteúdo não introduz outros aspectos culturais não prescritos no programa**
- d) Os conteúdos obrigam a interligações com aprendizagens realizadas fora da escola
- e) Os objectivos referem-se a objectivos comuns a um projecto educativo global.

3.5. Lógica interna da área de conhecimento

iiii) por projectos

c) Na apresentação do conteúdo, o manual escolar:

i) **apresenta um formato muito estruturado e fechado**

ii) especifica os objectivos de ensino em termos muito concretos e operativos

iii) enfatiza as componentes informativas e trabalho memorístico em detrimento de componentes processuais

iiii) exhibe um formato flexível e aberto que permite a sua adaptação, melhoria e complementaridade.

3.7. Opções culturais e ideológicas

a) o manual reconhece a realidade pluricultural actual

i) no discurso escrito que veicula

ii) nas fotografias

f) O conteúdo evidencia as relações de etnia

- i) no discurso escrito que veicula
- ii) nas fotografias
- iii) nos desenhos que apresenta

g) **O conteúdo faz referência à idade das pessoas**

- i) **no discurso escrito que veicula**
- ii) **nas fotografias**
- iii) **nos desenhos que apresenta**

3.8. Democratização na selecção cultural

A selecção e estruturação dos conteúdos:

- a) **respeita o programa oficial**

b) a organização e sequencialização do tempo lectivo:

- i) são veiculadas pelo próprio manual
- ii) devem ser assumidas pelo professor e/ou estudantes

c) **as actividades propostas:**

- i) **procuram essencialmente atingir os objectivos preestabelecidos**
- ii) são focalizadas para os conteúdos
- iii) apelam frequentemente às experiências dos alunos
- iiii) são focalizados para a resolução de problemas
- iiii) apreendem uma combinatória das 4 questões anteriores

4.3. Tipo e estilo das tarefas

a) **o manual escolar sugere actividades homogéneas para o conjunto da turma**

b) predominam actividades e respostas, basicamente, de carácter individual

f) as actividades propostas visam cultivar nos estudantes formas de expressão pessoal diversas, não centradas exclusivamente no uso do lápis e do papel

g) o manual legitima uma forma de conhecimento centrada na informação que é proposta

Sugere-se um modelo de ensino/aprendizagem que privilegia a dimensão:

- i) **directiva (centrada essencialmente na instrução)**
- ii) activa e manipulativa
- iii) preferencialmente reflexiva

6. Modelo de avaliação proposto

O material propõe itens específicos para avaliação da aprendizagem dos alunos:

- a) no manual
- b) através de provas pré-elaboradas no guia do professor

<p>7.4. Tarefas profissionais</p> <p>a) O equipamento obriga a que as tarefas profissionais estejam directamente vinculadas a si</p> <p>b) O equipamento didáctico sugere tarefas profissionais não dependentes do próprio material</p> <p>7.5. Competências profissionais</p> <p>a) o manual sugere competências profissionais de baixo índice de qualificação</p> <p>b) O manual escolar sugere competências profissionais de alto nível de qualificação</p> <p>7.6. Orientações profissionais</p> <p>a) O manual escolar e o guia didáctico especificam um modelo pedagógico concreto</p> <p>b) O manual escolar e o guia didáctico sugerem competências docentes relacionadas com a investigação, a manipulação, a orientação metodológica e a procura de novas fontes de informação</p> <p>7.7. Opiniões dos professores</p>	
---	--

ANEXO IV

Unidades	Número de actividades colectivas		Número e tipo de actividades sem recurso a papel e lápis	
	Manual A	Manual B	Manual A	Manual B
I	4	2	2 apresentar/fazer perguntas	1 apresentar-se/ 1 identificar colegas
II	1	0	1 dialogar	4 descrever pessoas
III	2	0	2 diálgar	0
IV	4	5	1 simular/	1 dialogar

			1 fazer perguntas	3 relatar
V	1	3	2 descrever	6 dar opinião/relatar/ 4 debater
VI	1	4	2 descrever	7 descrever/ 1 simular/3 debater
VII	1	0	1 indicar/ 1 descrever	4 descrever
VIII	3	1	4 descrever	5 relatar/descrever
IX	0	2	1 descrever	2 debater/ 2 simular
X	1	2	2 relatar	2 simular
XI	3	2	1 simular	5 descrever/relatar
XII	0	2	2 descrever/relatar	1 simular
XIII	-	0	-----	1 simular
XIV	-	0	-----	4 descrever/simular

ANEXO V

Grelha análise – “Avaliação do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem do manual” (Vieira et al.,1999) adaptado.

Parâmetros	
Enfoque processual <i>em que aspectos do processo de aprendizagem da língua incidem as actividades propostas?</i>	O eu do aluno: que tipo de aluno sou? -atitudes, convicções, valores (face à língua e ao processo de aprender; -necessidades, objectivos, expectativas de aprendizagem; -hábitos de estudo, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem.

	<p>Processos de aprendizagem/Usos da Língua: <i>como aprendo, uso a língua?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -processos de leitura, escrita, compreensão oral, expressão oral; -processos de aprendizagem da gramática e o vocabulário; -estratégias de estudo, organização das matérias; -estratégias de resolução de problemas. <p>Processos didácticos: <i>o que penso do processo de ensino/aprendizagem?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -comunicação pedagógica; -papéis do professor e do aluno; -actividades e materiais didácticos; -(in)sucesso (razões, estratégias...); -(in)disciplina (razões, estratégias...).
<p>Explicitação <i>Em que medida e de que forma se encontra explicitado, no texto de actividades propostas o seu enfoque processual?</i></p>	<p>-explicitação de grau mínimo: instrução directa de realização;</p> <p>- grau elevado de explicitação: a indicação do enfoque processual específico; os pressupostos, finalidades, utilidade e aplicabilidade da actividade; os passos e requisitos para a sua realização; a sua relação com actividades anteriores da mesma natureza; etc.</p>
<p>Integração <i>Em que medida e de que forma se encontra o enfoque processual articulado com um enfoque linguístico?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -proximidade das componentes processual e comunicativa nas actividades propostas; -grau de consistência entre as duas componentes quando ocorrem em separado.
<p>Auto-direcção <i>Em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno tome iniciativas ou decisões?</i></p>	<p>-existência de propostas de actividades de <i>natureza aberta</i> (ao nível linguístico, temático e organizacional).</p>
<p>Monitoração/auto-avaliação <i>Em que medida e de que forma permitem as actividades propostas que o aluno faça a regulação da sua aprendizagem?</i></p>	<p>-existência de actividades que permitem ao aluno desenvolver capacidades de observação, julgamento e análise crítica, correcção, compreensão e resolução de problemas, planificação e apreciação de estratégias de remediação.</p>
<p>Materiais de consulta <i>Em que medida e de que forma promovem as actividades propostas o recurso a materiais de consulta?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -inclusão de actividades que estimulam o recurso ao dicionário; internet; enciclopédias; gramáticas, etc. -inclusão de secções independentes com listas lexicais, explicações gramaticais, transcrições e textos orais, soluções dos exercícios e textos de leitura opcional.

BIBLIOGRAFIA

Allwright, D. (1981), *What do we want teaching materials for?* ELT Journal. 36 (1), 5-18.

Almeida, S. L. (2005), “Programas de Treino Cognitivo: ajudar os alunos a aprender e a pensar” in Bahia, G., *Psicologia da Educação*, Lisboa: Relógio D’Água.

Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. (1992), *Didáctica da Língua estrangeira - O ensino das línguas estrangeiras: Orientações para uma abordagem comunicativa*, Rio Tinto: Edições Asa.

Aran, A. P. (1996), *Materiales curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Barcelona: Graó.

Arghyroudi, M., (2001) “Pistes pour l’utilisation pédagogique de la vidéo” in *Le français dans le Monde*, nº 316. Paris, France: CLE Internacional

Avelino, C. (1999), “Regarder autrement les manuels de FLE”, in *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*, I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga: Universidade do Minho.

Bahia, G. (2005), *Psicologia da Educação*, Lisboa: Relógio D’Água.

Barreira, A. et al. (2004), *Pedagogia das competências – da teoria à prática*, Porto: Asa.

Brammerts, H. (2002), *Aprendizagem Autônoma de línguas em Tandem*, Lisboa: Edições Colibri.

Brown, R. (1973), *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, A. E al. (1983), *Macrorules for summarizing texts: the Development of Expertise*, *Jornal of Verbal learning and Verbal Behavior*, nº 22, 1-14.

Brumfit, C. e Johnson, K. (1979), *The communicative approach to language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Burón, J. (1996), *Enseñar a aprender. Introduccion a la metacognicion*, Bilbao: Ediciones Mensajero.

Cabral, M. (2001), *O manual escolar como vector de indução de diferentes lógicas de prática docente : um estudo de caso sobre um manual escolar de língua inglesa*; Tese mestrado em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Chomsky N. (1987), “*Transformational grammar: past, present, and future*” in *studies in English language and literature*. Kyoto: Kyoto University, 33-80.

Choppin, A. (1992), *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris: Hachette.

Cohen, A. D. (1990), *Language Learning: insights for learners, teachers, and researchers*. New York : Newbury House/Harper & Row.

Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B.; Valls, E. (1998), *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*, Porto Alegre: Artmed.

Conselho da Europa (2002), *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, Lisboa: Asa.

Corder, S.P. (1967), The significance of learner’s errors, *International Review of Applied Linguistics* 5.161-9.

Dickinson, L. (1996), *Learner Autonomy - Learner Training for language learning*; Dublin: Authentik.

Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Duarte, N. (2001), “As pedagogias do “Aprender” e algumas ilusões da chamada sociedade do conhecimento”, *Revista Brasileira de Educação*, Set.- Dez., nº 18.

Dubé, L. (1986), *Psychologie de l'apprentissage de 1880 a 1980*. Québec: Presses de l' Université du Québec.

Dujo, A. G. (2005), “Auto-formação: a competência chave do século XXI” – Comunicação apresentada no Congresso Internacional “Educação e trabalho”, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ellis, G. e Sinclair, B. (1989), *Learning to learn English: a course on learner training*, Cambridge: Cambridge University Press.

Felder, R. M. (1995), “Learning and Teaching Styles In foreign and Second Language Education” in *Foreign Language Annals*, 28, Nº 1.

Fernandes, M. (2000), *Mudança e inovação na Pós-Modernidade*, Perspectivas Curriculares, Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (1998), *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, Porto Alegre: Artes Médicas

Gremmo, M. J.; & Riley, P. (1995), *Autonomy and self Access in language teaching and learning: the history of an idea*, System.

Halliday, M. A. & Hasan, R. (1989), *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Holec, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris: Édition Hatier.

Holec, H. (1990), *Autonomie et apprentissage auto-dirigé – quelques sujets de reflexion*. Les cahiers de l'ASDIFLE: Les auto – apprentissages, 2, 23-33.

Howart, A.P.R. (1988), “From structural to communicative” in Mitchell, R., Myles F. (1998) in *Second Language Learning Theories*, New York: Oxford Press University.

Huteau, M.; Loarer, E. (1998), “L'Éducation cognitive – Un concept pertinent, mais des methods à améliorer.” in J. Cl. Ruano-Borbalan (org.) *Éduquer et Former*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Klima, E and Bellugi, V. (1966): *Syntactic regularities in the speech of children* In Lyons, J. and Wales, R. (eds), *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Legutke, M. e Thomas, H. (1991), *Process and experience in the language classroom*, Harlow: Longman.

Lopes da Silva, A. (1994), “Estratégias de aprendizagem”, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lopes da Silva, A.; Sá, I. (1994), “Um programa para o Desenvolvimento de Estratégias de Estudo, Reflexões sobre uma prática Clínica”, Lisboa: Revista Portuguesa de Psicologia.

López, S. F. (2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo de tareas*, Madrid: Editorial Edinumen.

Meighan & Roberts (1986), “A case study in an ideology of education. Autonomous study” in Meighan, R. (2ª ed.), *A Sociology of Education*, London: Cassel Education.

Mitchell, R; Myles F. (1998), *Second Language Learning Theories*, New York: Oxford Press University.

Monero, C. (1990), “Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y Sobre el Pensar” in *Infancia y Aprendizaje*, 50.

Monereo et al. (1995), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona: Colección El Lápiz, Grão Editorial.

Morgado, J.C. (2004), *Manuais Escolares – contributo para uma análise*, Colecção Educação, Porto: Porto Editora.

Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1987), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Aula XXI, Santillana.

Oliveira, C.; Ballmann, M.J.; Coelho, M.L.; Malaca Casteleiro, J. (Dir. e Coord.) (2006), *Aprender Português – Níveis A1/A2*, Lisboa: Texto Editores.

Oxford, R.; Cohen, A. (1992), Language learning strategies: crucial issues of concepts and classification. *Applied Language Annals* 22 (3):197-216.

Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle Publishers.

Paris, S.; Winograd, P. (2001), The role of self-regulated learning in contextual Teaching: principles and practices for teacher preparation. <http://www.ciera.org/ciera/publications>

Plincsar, A; Brown, A. (1984), “Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities”, *Cognitive and Instruction*, I, 117 – 176.

Perlmann, M.; Scwalb, S.; Weers, D.(2006), *en neu – deutsch als fremdsprache*, Hueber Verlag.

Perrenoud, P. (1999), *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Perrenoud, Ph. (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre , Artmed Editora.

Pons, S.; Verhegge-Dollez (2006), *Alter Ego – méthode de français- Guide pédagogique*, Paris: Halchette.

POZO, Juan Ignacio (1994), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata.

Reid, Joy (1999), “Teachers as percetual learning Styles Researchers” in Reid, Joy M. (1999), *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom*, (pp. 15-33), USA.

Reid, J.M. (1998), *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom*, Prentice: Hall Regents.

Riley, P. (1985), *Discourse and learning*, London: Longman.

Rosa, Luciano Caetano (1988), *As interações na Didáctica do Português*, Poitiers: Associação Internacional de Lusitanistas.

Sarabia, B. (1998), “A aprendizagem e o ensino de atitudes” in Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B.; Valls, E.; (org.), *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*, Porto Alegre: Artmed.

Schmeck, R.R. (1988), *Learning Strategies and Learning Styles*, New York: Plenum Press.

Simão, Ana Margarida Vieira (2000), *A aprendizagem estratégica construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Simão, A. M. V. (2005), “Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional” in Bahia, Guilhermina (org.), *Psicologia da Educação*, Lisboa: Relógio D’Água.

Simão, José Veiga et al. (2005), *A ambição para a excelência – A oportunidade de Bolonha*, Lisboa: Gradiva.

Simão, José Veiga (1998), *Educação e Formação ao Longo da vida, Carta Magna*, Lisboa: Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida.

Slobin, D. (1970), *Universals of grammatical development in children*. In Flores d’Arcias, G. and Levelt, W. (eds), *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North-Holland Publishing.

Sorace, A. (1996), The use of acceptability judgements in second language acquisition research. in Ritchie, W. and Bhatia, T. (eds), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

Sutherland, P. (1996), *O desenvolvimento cognitivo actual*, Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, A., Borges de Sousa, R. (Dir.) (2003), *Português XXI-Livro de aluno 1*, Lisboa/Coimbra/Porto: Lidel-edições Técnicas Limitada.

Tormenta, J. (1996), *Manuais Escolares. Inovação ou tradição?*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Varela, F. J. (1997), *Invitation aux sciences cognitive*, Paris: Éditions du Seuil.

Vieira, Flávia (1998), *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*, - 1ª ed. - Braga : Univ. do Minho. Instituto de Educação e Psicologia - Orig. Tese Dout. (1997) Educação, área Conhecimento de Metodologia de Ensino de Inglês, Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993), *Para além dos testes...A avaliação Processual na Aula de Inglês*, Instituto de Educação, Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F.; Marques, I.; Moreira, M.A. (1999), “Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar” in *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*, I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga: Universidade do Minho.

Vygotsky, L. (2000), *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.~

Vygotsky, L. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Wenden, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, New York: Prentice Hall International

Williams, Marion & Burden, L. R. (1999), *Psicologia para professores de idiomas – enfoque del constructivismo social*, Cambridge University Press, sucursal en Espana.

Williams, M. & Burden, R.L. (2000), *Psychology for language teachers - a social constructivist approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Zabala, A. (1998), *A prática educativa – como ensinar*, Porto Alegre: Artmed.

Zeidner, M.; Boekaerts, M.; Pintrich, P. (2000), “Self –regulation. Directions and Challenges for future research” In M. Boekaerts, P. Pintrich an M. Zeidner (eds.), *Hanbook of Self-Regulation* (503-529), London: Academic Press.

Documentos oficiais

A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00 Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

CEDEFOP, *Notas sobre os trabalhos do Plenário do Conselho de Administração de 18-19 de Novembro de 2004*.
http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/documentos/funcionamento/documentos_trabalho/cons_admin/notas_sobre_os_trabalhos_82_pt.pdf

Comissão Europeia (2005) “Progress Towards the Lisbon Objectives” in *Education and Training*”,
[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_pt.pdf)

Comissão das Comunidades Europeias (2005) *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas. COM(2005)548 final.
[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_pt.pdf)

Comissão das comunidades europeias, “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” – comunicação da Comissão; Bruxelas, 2001.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2002/com2002_0779pt01.pdf

Comissão das Comunidades Europeias, *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências – ch ave para a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas, 2005. COM(2005)548 final.
[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_pt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_pt.pdf)

Comunicação da Comissão, de 22 de Novembro de 2005 - *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo* [COM(2005) 596 final - Não publicada no Jornal Oficial].

<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11084.htm>

Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões *relativa à imigração, à integração e ao emprego* /* COM/2003/0336 final */

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2007/com2007_0512pt01.pdf

Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006* [COM(2003)449 final - Não publicado no Jornal Oficial].

<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11068.htm>

Comunicação da Comissão, de 5 de Fevereiro de 2003 - *O papel das universidades na Europa do conhecimento* [COM(2003) 58 final - Não publicada no Jornal Oficial].

<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11067.htm>

Comissão das comunidades europeias, “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” – comunicação da Comissão; Bruxelas, 2001.

http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf

Comunicação da Comissão, de 13 de Fevereiro de 2002, ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões - *Plano de acção da Comissão para as competências e a mobilidade* [COM(2002) 72 final].

<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11056.htm>

Conselho Europeu de Lisboa, *Conclusões da Presidência* (23/24 de Março de 2000).<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/EstrategiaLisboa.pdf>

Conclusões da Presidência, Barcelona, parte I, parágrafo 43,1. Março de 2002.

http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/LegCE/Conselho%20Europeu%20Barcelona%2015_16-03-2002.pdf

Conselho Europeu de Lisboa, *Conclusões da Presidência* (23/24 de Março de 2000)

<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/EstrategiaLisboa.pdf>

Declaração conjunta de ministros da Educação assinada em Bolonha (1999), p.2.

http://www.dqb.fc.ul.pt/docentes/fsantos/diversos/bolonhadec_pt.pdf

Decreto-Lei n.º 74/2006

<http://dre.pt/pdf1sdip/2006/03/060A00/22422257.PDF>

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, *Processo de Bolonha – a caminho da área europeia de ensino superior*.

<http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Mobilidade/>

Parecer do Comité Económico e Social Europeu (sobre a Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as *competências chave para a aprendizagem ao longo da vida*),

COM(2005) 548 final – 2005/0221 (COD)

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2006:195:SOM:PT:HTML)
[lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2006:195:SOM:PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2006:195:SOM:PT:HTML)

Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as *competências chave para a aprendizagem ao longo da vida* /* COM/2005/0548 final - COD 2005/0221
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_327/l_32720061124pt00450068.pdf

Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação para 2010» [Jornal Oficial C 79 de 01.04.2006]. <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11091.htm>

Relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos" [5680/01 EDU - Não publicado no Jornal Oficial].
<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11049.htm>